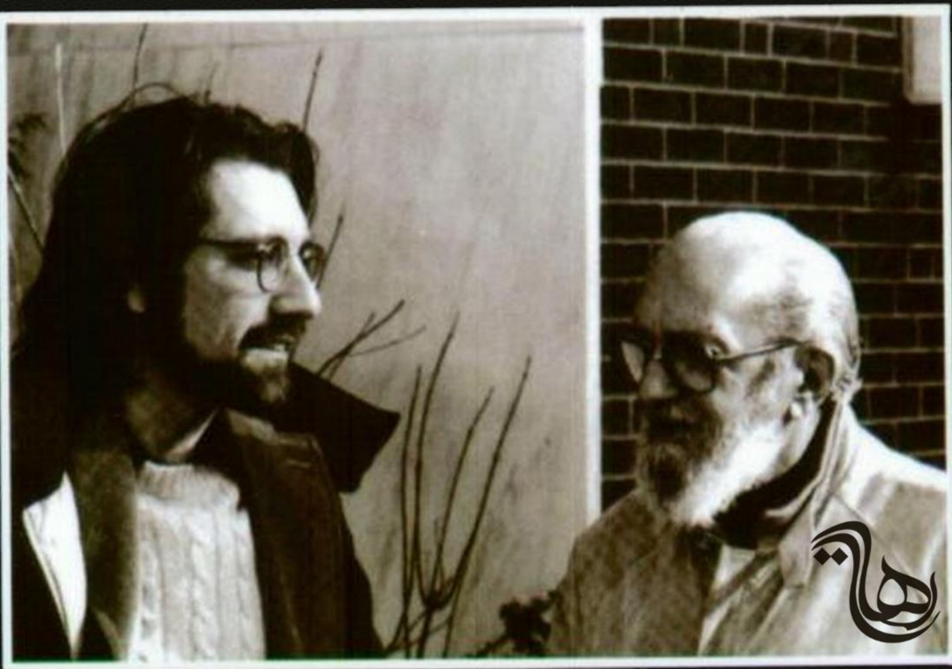
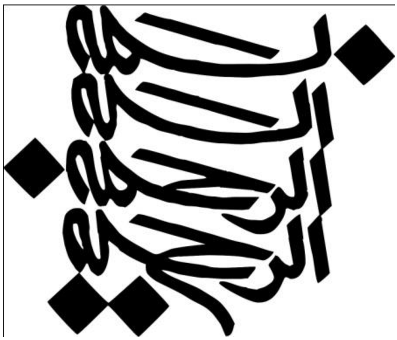
پداگوژی برای رهایی

گفت‌وگوهایی
دربارهٔ
دگرگونیِ
آموزش



پائولو فریره و ایرا شُر

ترجمهٔ حسام حسین‌زاده


بسم الله الرحمن الرحيم

پائولو فریره و **ایرا شر**

پداگوژی برای رهایی

گفت‌وگوهایی دربارهٔ دگرگونی آموزش

ترجمهٔ

حسام حسین‌زاده

This is a Persian translation of

A Pedagogy for Liberation
Dialogues on Transforming Education

By Ira Shor and Paulo Freire
Bergin & Garvey, Massachussetts, 1987

Translated by Hesam Hoseinzade
Rahaayi Publishing House, Tehran, 2015

www.rahaayi.com

تقدیم به رفیق عزیزمان،

آرمیتا رمضانی محمدی؛

که با هجرت ناگهانی‌اش تکه‌ای از جان‌مان را با خود برد،

او که رویای «دگرگونی» در سر داشت و «ستیزه‌جو» بود!

و به یاد او، مبارزه ادامه دارد...

ح.ح

فهرست

مقدمه
رویای آموزش رهایی‌بخش

کتاب مکالمه‌ای: گفت‌وگویی دربارهٔ گفت‌وگو

ایرا ابتدا می‌خواهیم بگوییم «کتاب مکالمه‌ای» ما چه چیزی خواهد بود. پرسش‌هایی را به بحث می‌گذاریم که معلمان معمولاً دربارهٔ آموزش «رهایی‌بخش» و دگرگون کننده پرسیده‌اند. پائولو کلمهٔ «رهایی‌بخش» را می‌گوید و من به پداگوژی به عنوان «رهایی‌بخش» ارجاع می‌دهم، پس هر دو لفظ به یک اندازه به‌کارگرفته می‌شوند.

من دستورکاری از مسائلی جمع کرده‌ام که توسط معلمان علاقه‌مند به تغییر اجتماعی و کلاس‌های رهایی‌بخش مطرح می‌شود، مسائل واقعی که معلمان در بازآفرینی مدرسه و جامعه با آن مواجه هستند. این پرسش‌ها زمینه‌های بسیاری را پوشش می‌دهد: یادگیری رهایی‌بخش چیست؟ چگونه معلمان خود را به آموزگاران رهایی‌بخش دگرگون می‌سازند؟ چگونه آن‌ها دگرگونی دانش‌آموزان را آغاز می‌کنند؟ ترس‌ها، مخاطرات، و پاداش‌های دگرگونی چیست؟ تعلیم «گفت‌وگویی» چیست؟ معلمان در کلاس‌های رهایی‌بخش چگونه باید صحبت کنند؟ آیا دورهٔ آموزشی رهایی‌بخش

دقت، اقتدار و ساختار دارد؟ آیا معلمان و دانش‌آموزان در برنامهٔ رهایی‌بخش برابر هستند؟ چگونه آموزش رهایی‌بخش به دگرگونی سیاسی در جامعهٔ بزرگ‌تر مرتبط است؟ آیا این فرایند در دوره‌های آموزشی دیگر اعمال می‌شود؟ چگونه می‌توانید موضوعات را در روشی گفت‌وگویی تعلیم دهید؟ چگونه معلمان رهایی‌بخش از آزمون و کتاب درسی استفاده می‌کنند؟ منظور ما از «توانمندسازی» چیست؟ آیا می‌توانیم یک پداگوژی را از جهان سوم تا جهان اول اعمال کنیم؟ چگونه موضوعات نژاد، جنس و طبقه در فرایند رهایی‌بخشی جای می‌گیرند؟

این موضوعات بارها در نشست‌های ما با معلمان مطرح شده است. این پرسش‌ها نقاط اصلی در بحث ما خواهند بود. ما همهٔ پاسخ‌ها را نداریم و همهٔ پرسش‌هایی را که باید پرسیده‌شوند نمی‌دانیم. زمانی که تعلیم می‌دهیم و کلاس‌هایی داریم که به خوبی کار نمی‌کنند، اشتباه هم می‌کنیم. اما، پائولو زندگی خود را به این موضوعات اختصاص داده و من پانزده سال گذشته را صرف آزمودن شیوه‌های رهایی‌بخش و مطالعهٔ پداگوژی دگرگون‌کننده کرده‌ام. مصمم هستیم آنچه را می‌دانیم به اشتراک بگذاریم و اینجا همان گفت‌وگویی را ادامه دهیم که در بسیاری نقاط دربارهٔ نظریه و عمل پداگوژیِ گفت‌وگویی در جریان است.

اکثر ما که در کلاس‌ها کار می‌کنیم، می‌دانیم تعلیم تا چه اندازه مهم است. همچنین فعالیتی بسیار کاربردی است، حتی اگر همه‌چیز در کلاس نوکِ کوه‌یخی نظری باشد. بااین‌حال، معلمان بیشتر به عمل علاقه‌مند هستند تا به نظریه. درحالی که هر عملی نظریه‌ای دارد و برعکس، اکثر تحقیقات دربارهٔ آموزش در ساعات هرج‌ومرج کلاس واقعی کمک‌کننده نیستند. به‌علاوه، بسیاری از ایدئولوژی‌ها و فلسفه‌های آموزش با زبانی به معلمان می‌رسد که از آن‌ها بیگانه است. معلمان با کلاس‌های زیاد، دانش‌آموزان بسیار زیاد، و کنترل اجرایی بسیار زیاد روبرو هستند، پس نیاز به چیزی

که در کلاس کار کند، بیش از نیاز آشکار به نظریه است. همچنین، شکست‌های سخت نظام مدرسه ندایی برای ایده‌های جدید است. حتی معلمان کهنه‌کار کنجکاوِ جایگزین‌ها هستند. می‌خواهند بدانند چطور آن‌ها را در کلاس به کار بگیرند، آیا گفت‌وگو می‌تواند تغییری در کلاس ایجاد کند، آیا می‌تواند به زبان موقعیت واقعی آن‌ها سخن بگوید.

می‌شنوم که معلمان در مکان‌های متفاوت پرسش‌های مشابهی دربارهٔ جایگزین‌های رهایی‌بخش می‌پرسند. این خوب است که بسیاری از معلمان با موضوعات مشابهی در لحظه‌ای مشابه روبرو هستند. اگر آن‌ها و ما بتوانیم از طریق این کتاب درگیر گفت‌وگویی شویم، که با مشکلات و مواد شناخت گسترده آغاز می‌شود، و ریشه در واقعیت فشارآور تعلیم دارد، «کتاب مکالمه‌ای» ما کارامد خواهد بود.

چند ماه پیش به پائولو پیشنهاد دادم که گفت‌وگویی داشته باشیم و او استقبال کرد.

پائولو فکر می‌کنم ایدهٔ مکالمهٔ یک کتاب و نه صرفاً نوشتن آن ارزشمند است. جنبه‌های مختلف این کتاب مکالمه‌ای را برایم جذاب ساخته است. سوال اینجاست که آیا ما قادریم خوانندگان ممکن این گفت‌وگو را به مکالمه بیاوریم. این به پویایی گفت‌وگوی ما بستگی دارد. جنبهٔ جالب دیگر این است که چنین کتابی می‌تواند بدون فضل‌فروشی فکورانه باشد. با دقت می‌توانیم به سبکی روشن و با کیفیتی خوب، به ایده‌ها، واقعیات و مشکلات نزدیک شویم.

ایرا امیدوارم سبک مناسبی پیدا کنیم. آنچه به ما کمک می‌کند با واقعیت در ارتباط بمانیم آغازکردن با پرسش‌هایی است که معلمان پیش‌ازاین پرسیده‌اند. تجارب ما و دیگر معلمان در آنچه می‌گوییم مدنظر قرار گرفته است. این مطالعه‌ای بدون کاربرد روی آموزش نیست. چراکه ما پرسش‌هایی را پاسخ نمی‌دهیم که کسی نپرسیده است. شاید بتوانیم نمایش زندگی واقعی را در آنچه درون و بیرون کلاس آموخته‌ایم، به

دست آوریم. هیچ‌چیزی ضروری‌تر از وجود مسلم زندگی واقعی نیست. برای من، مقصد اصلی نظریه درآغوش گرفتن زندگی روزمره است.

مشکل ادغام تفکر انتقادی با زندگی روزمره همواره یک چالش است. شاید هیچ‌کجا این ادغام مهم‌تر از آموزش نباشد، که تجربه‌ای انسانی پر از لحظات غیرقابل پیش‌بینی است. زمانی که در خانه‌ام کتابی آموزشی می‌نویسم، به دور از مخاطب هستم و تعجب می‌کنم اگر کلماتم معنادار باشد. زمانی که از دیگران می‌شنوم که کتاب من خوانده شده همچنانکه برای آن‌ها صحبت کرده‌ام، می‌دانم صدایی که می‌خواستم را یافته‌ام.

پائولو جنبهٔ بسیار مهم دیگر نگارش کتابی مکالمه‌ای این است که گفت‌وگو به خودی‌خود آفریننده و بازآفرین است. در گفت‌وگو خودتان را با سطحی وسیع‌تر نسبت به نگارش تک‌نفره، زمانی که در دفتر کارتان یا کتابخانهٔ کوچکی نشسته‌اید، بازآفرینی می‌کنید. و از منظر انسانی، نیاز به گفت‌وگو بسیار مهم است، زمانی که نویسنده در یک کتابخانه تنها است، در مواجهه با ورق‌های سفید، نیاز دارد حداقل از نظر روانی به خوانندگان ممکن کتاب دست یابد حتی اگر هرگز شانسی برای ملاقات آن‌ها نداشته باشد. نویسنده نیاز دارد دربارهٔ تعامل با خوانندگانِ دور بداند، کسانی که شاید زمانی که او دیگر در قید حیات نیست کتاب را خواهند خواند. اینجا در مورد ما، به‌طور نمادین با خوانندگان بی‌شمار و ناشناسی روبرو هستیم، اما ما یکی در مقابل دیگری هستیم، تو و من. به یک معنا من خوانندهٔ تو هستم و به یک معنا تو خوانندهٔ من.

درحالی که ما خوانندهٔ یکدیگر هستیم زمانی که گفت‌وگو می‌کنیم، خوانندهٔ کلمات شفاهی و نه کلمات نوشته‌شدهٔمان، آنچه اینجا اتفاق می‌افتد این است که یکدیگر را به تفکر و تجدیدنظر در تفکر پیشین وا می‌داریم. فکر می‌کنم این یک بعد اساسی دیگر از غنا در مبادله‌ای مانند این است. این امکان متقابل برای خوانش یکدیگر پیش

از نگارش می‌تواند نوشته‌هایمان را بهتر کند، چراکه در این کنش متقابل در هر لحظه از گفت‌وگو می‌توانیم خودمان را تغییر دهیم. گفت‌وگو تنها «صبح بخیر، حالت چطوره؟» نیست، گفت‌وگو به طبیعت نوع انسان تعلق دارد، مانند وجود ارتباطات. گفت‌وگو عمل شناخت را تکمیل می‌کند، عملی که هرگز فردی نیست، حتی اگر بعد فردی داشته باشد.

من اطمینان دارم در این تجربه، بواسطهٔ تلاش برای پاسخگویی به برخی سوالات که در زمان و مکان متفاوت آن‌ها را دریافت کرده‌ایم، ما همچنان سعی می‌کنیم آنچه در لحظهٔ تلاش برای پاسخگویی به این سوالات سال‌ها پیش گمان می‌کردیم را بازشناسی کنیم. و گفت‌وگوی ما برای خوانندگان احتمالی این کتاب بااهمیت‌تر خواهد بود، زمانی که در لحظات متفاوت این گفت‌وگو، حتی زمانی که سکوت می‌کنیم، خوانندگان تقریباً باید حدس بزنند که علاوه بر پاسخگویی به آن‌ها، توانایی به چالش کشیدن خوانندگان را داریم. زمانی که قادر به پریشان‌کردن خوانندگان‌مان باشیم، آن‌ها را با اندکی تردید روبرو می‌کنیم، پس این کتاب بااهمیت خواهد بود. اگر بتوانیم این کار را انجام دهیم، آنگاه این کتاب دقت خواهد داشت. ما دقیق خواهیم بود.

دقت و انگیزش در دورهٔ آموزشی رهایی‌بخش

پائولو فکر می‌کنم بسیاری از مردم کاملاً در اشتباه هستند، ساده‌انگارانه معنای دقت را فهم می‌کنند. من احساس دقیق‌بودن می‌کنم اگر تو را برای دقیق‌بودن به چالش بکشم. دقت چیزی است که در تاریخ وجود دارد، در تاریخ ساخته شده است. ازاین‌رو آنچه امروز دقیق است ممکن است فردا نباشد.

ایرا منظورت این است که دقت چیزی پایدار و جهان‌شمول نیست. شیوه‌ای از شناخت است که ریشه در زمان و شرایط فاعل آن دارد؟

پائولو بله، دقت جهان‌شمول نیست. آنچه جهان‌شمول است نیاز به دقیق‌بودن است.

ایرا دقت میل به شناخت است، جست‌وجویی برای یک پاسخ، شیوه‌ای انتقادی برای یادگیری. شاید دقت هم ارتباطی باشد که دیگران را برای مشارکت به چالش می‌کشد، یا دیگران را در جست‌وجویی فعال قرار می‌دهد. شاید به این دلیل است که آموزش رسمی در کلاس در برانگیختن دانش‌آموزان با شکست مواجه می‌شود. دانش‌آموزان در جست‌وجو، در فعالیت دقت، به حساب آورده نمی‌شوند. آن‌ها پاسخ را برای حفظ‌کردن می‌گویند. دانش به مثابهٔ مُرداری از اطلاعات به آن‌ها داده شده است–«بدنِ مردهٔ دانش»–که ارتباطی زنده با واقعیت آن‌ها ندارد. ساعت‌به‌ساعت و سال‌به‌سال یادگیری کاری روزمره است که بواسطهٔ صدای یکنواخت برنامهٔ درسیِ رسمی به دانش‌آموزان تحمیل شده است.

پائولو تو به انگیزش اشاره کردی. فکر می‌کنم این موضوعی جذاب است. هرگز، هرگز نتوانستم فرایند انگیزش را خارج از عمل یا پیش از آن بفهمم. اینطور است که ابتدا نیاز به برانگیختن دارم و سپس وارد عمل می‌شوم! دیده‌ای؟ این شیوه‌ای بسیار ضددیالکتیکی برای فهم انگیزش است. انگیزش در عمل مشارکت دارد. این به خودی‌خود لحظه‌ای بسیار عملی است. به مقداری که عمل می‌کنید برانگیخته می‌شوید، نه پیش از عمل. این ایده در کتاب ما به کار بسته شده است، همانطور که در کلاس‌ها می‌شود. این کتاب زمانی خوب خواهد بود که در لحظهٔ واقعی که خوانندهٔ احتمالی در حال خواندن است، قادر باشد بواسطهٔ عمل خواندن احساس برانگیختگی کند نه بواسطهٔ اینکه دربارهٔ انگیزش می‌خواند. بااین‌وجود، برای آن هم مسئول هستیم. به این معنا که باید به‌طور جدی در این کتاب تلاش کنیم فراتر از یک گفت‌وگوی صرف برویم.

ایرا می‌خواهم تاکید کنم که انگیزش باید خودش درون عملِ خواندن باشد. درون شناخت دانش‌آموزان از اهمیت فهم آن‌ها. می‌توانیم کشف کنیم که صدای تحصیل

برای دانش‌آموزان از درون گوش‌هایشان چگونه خواهد بود. معلمان و مدیران و مشاوران به‌طور مداوم برای آن‌ها سخنرانی می‌کنند که تحصیل چقدر مهم است یا اینکه تحصیل در آیندهٔ دور چه چیزی برای‌شان به ارمغان خواهد آورد. همهٔ این تلاش‌ها برای ترفیع مدرسه تنها نشان‌دهندهٔ شکست آن در ایجاد انگیزه با مواد درسیِ مطالعه‌شده است.

زمانی که در کلاس‌هایم شروع به درس‌دادن می‌کنم گرفتن انگیزش از دانش‌آموزان ممکن نیست. مشکل انگیزش در قلب بحران تعلیم کنونی در دولت‌ها است، که منجر به خودنمایی عظیم گزارش‌های رسمی در طول سه سال گذشته شده است. وضع نامساعد کنونی همانطور است که تو گفتی، پائولو. برنامهٔ درسی غالب انگیزش را خارج از عمل تحصیل تلقی می‌کند. امتحان، نظم، تنبیه، پاداش و وعدهٔ شغل آینده، شیوه‌های انگیزه‌بخش را درحال‌حاضر بیگانه از عمل یادگیری در نظر گرفته است. به همین ترتیب، یک تعریف از «سواد»، «مهارت‌های اولیه» جدا از مواد جدی درسی، جدا از مسائل مربوط به ارزش انتقادی دانش‌آموزان است. ابتدا مهارت‌ها را یاد بگیر، و سپس می‌توانی به آموزش واقعی دست پیدا کنی! ابتدا به آموزش واقعی دست پیدا کن و بعد می‌توانی شغل خوبی پیدا کنی! بهترین چیز همیشه آن چیزی است که انجام نمی‌دهی. هیچ جای تعجب نیست که دانش‌آموزان میلی به همکاری ندارند.

پائولو اغلب از من خواسته می‌شود دربارهٔ چگونگی برانگیختن دانش‌آموزان بگویم. چرا بیشتر دربارهٔ این موضوع در مورد خودت نمی‌گویی.

ایرا یک بحران بزرگ درحال‌حاضر در ایالات متحده، مقاومت دانش‌آموزان در مقابل برنامهٔ درسی رسمی است. مشکل اینجاست که معلمان و مدیران تغییر برنامهٔ درسی‌ای که از دانش‌آموزان بیگانه است را رد می‌کنند. در پاسخ، دانش‌آموزان از ایفای نقش درون برنامهٔ درسی سر باز می‌زنند. پداگوژی رسمی دانش‌آموزان را علیه

کار فکری برمی‌انگیزد. این جنگ قدرت در برنامهٔ درسی به بن‌بستی در مدارس و دانشگاه‌ها منجر شد، که افراد رسمی مختلف به اشتباه به عنوان «حد وسط» دانش‌آموزی آن را تعریف کردند. من آن را «اعتصاب اجرا» می‌نامم؛ بواسطهٔ دانش‌آموزانی که تحصیل تحت شرایط اجتماعی کنونی را پس می‌زنند. در بی‌عدالتی بسیاری از مدارس، اتاق‌های شلوغ، و این واقعیت که جهان تجارت کار سخت را با دستمزد خوب و منزلت پاداش نخواهد داد، هیچ اثری از برابری نیست. بازار کار پاداش‌های کمی برای موفقیت‌های بزرگ دارد. بیکاری بالا است و دستمزد پست‌ترین شغل‌ها پایین است. تودهٔ عظیمی از دانش‌آموزان به‌طور پیشینی برای کار ارزان انتخاب شده‌اند. پس فهمیدند بازی‌کردن با قوانینی که بهره‌ای به آن‌ها نمی‌رساند و توسط اشخاص دیگری وضع شده احمقانه است.

مشکل انگیزش در مدارس مشکلی جدی است. همهٔ ما می‌دانیم دانش‌آموزان بی‌انگیزه در مدرسه می‌توانند خارج از مدرسه بسیار باانگیزه باشند. فرهنگ تجاری عادات خرید آن‌ها را دست‌کاری کرده است. آن‌ها نیز خارج از مدرسه و خانه فضاهای باز را پیدا می‌کنند تا فرهنگ ذهنی خود از سکس، دوستی، ورزش، مواد مخدر، موسیقی و... را بسازند. زمانی که دانش‌آموزان چیزی را به‌شدت می‌خواهند، زمین و زمان را برای به دست آوردن آن تکان می‌دهند. آن‌ها خودروی ارزان و بیمهٔ خودروی مقرون‌به‌صرفه و کاری نیمه‌وقت در کریسمس پیدا می‌کنند، می‌دانند چطور برای خرید یک سیستم استریو، یک گیتار جدید یا بلیط کنسرت تخفیف بگیرند، چطور یک نمرهٔ بد در دانشگاه را پاک کنند. این زمینه‌ها هوش آن‌ها را درگیر می‌کند. این دست علایق دانش‌آموزان در زندگی روزمره منجرشده موضوعات زندگی روزمره را برای پژوهش‌های انتقادی استفاده کنم، جایی که از دانش‌آموزان می‌خواهم کتاب کوچک خودشان را بنویسند. در خوانش‌ها تنشی بین دو نوع گفتمان ایجاد می‌شود، متون

خودطراحی‌شده و متون پیش‌ازچاپ، که در سطوح مختلف به دورهٔ آموزشی پویایی زبانی می‌دهد، متون رسمی در مقابل متون غیررسمیِ نوشته‌شده توسط دانش‌آموزان.

پس زمانی که شروع به تعلیم دوره‌ای آموزشی می‌کنم، نمی‌توانم انگیزش دانش‌آموزان را برای امتیاز برانگیزم. تلاش می‌کنم نمایهٔ انگیزش را پیدا کنم–انگیزش برای چه و در مقابل چه، دانش موجود و مهارت‌های شناختی آنان. این را تنها بواسطهٔ مشاهدهٔ دقیق آنچه دانش‌آموزان می‌گویند، می‌نویسند و انجام می‌دهند، می‌توانم بیابم. اما نخست باید جوی را ایجاد کنم که دانش‌آموزان آنچه از نظرشان درست و معتبر است را بگویند، بنویسند یا انجام دهند. برای کمک به اینکه بیشتر بگویند، جلوی صدایم را می‌گیرم، تا به صدای آن‌ها فضا بدهم. برای تراکم کلامی یک متفکر آموزش‌دیده خفه‌کردن بیان کلامی دانش‌آموزانِ تحت‌آموزش آسان است. با کم صحبت‌کردن در حد لزوم، جایی که دانش‌آموزان به اندازهٔ من فعال هستند تعدادی تمرین و گفت‌وگوی جدی دریافت می‌کنم. این نقطهٔ آغازین آموزش آن‌ها در کلاس را تبدیل به نقطهٔ آغازین آموزش من هم می‌کند.

مهم‌ترین چیز برای من در آغاز این است که چقدر و با چه سرعتی می‌توانم دربارهٔ دانش‌آموزان اطلاعات کسب کنم. این برای من لحظه‌ای تجربی است. من تمرین‌هایی را امتحان می‌کنم که همزمان به من و دانش‌آموزان چیزی می‌آموزند، تجارب خواندن، نوشتن، فکرکردن و بحث‌کردن، و برنامهٔ دوره‌ام را کوچک و منعطف نگه می‌دارم. بواسطهٔ عدم وجود طرح درسی کاملاً معماری‌شده یا لیست مطالعه‌ای که مرا از حفظ نظم مطمئن سازد، می‌توانم پرواز کنم. هنگامی که برای گفت‌وگو و پژوهش هم‌نشینیم می‌خواهم همراه آن‌ها بیاموزم که سطوح شناختی و عاطفی‌شان چه هستند، زبان معتبر و درست از نظر آن‌ها چیست، چه میزان از مطالعات انتقادی بیگانه‌اند و شرایط زندگی آن‌ها چگونه است. زمانی که به‌طور کاملاً پیشینی دورهٔ آموزشی در

ذهن معلم، طرح درس، لیست مطالعه یا الزامات دولتی وجود دارد، دانش‌آموزان به خارج از فرایند یادگیری رانده می‌شوند. مردار را اینجا می‌بینی؟ یادگیری پیش از این در جای دیگری اتفاق افتاده است. معلم صرفاً برنامهٔ درسی‌ای را اجرا می‌کند که در جای دیگری ساخته شده است، صرفاً نتایجی را گزارش می‌کند که در جای دیگری حاصل شده است. انتظار می‌رود دانش‌آموز گزارش را به خاطر بسپارد.

فشار زیادی برای آموزش با این شیوهٔ سنتی است، نخست به این دلیل که این شیوه آشنا است و پیش از این «کار کرده است»، حتی اگر در کلاس «کار» نکند. دوم، به این دلیل که با منحرف‌ساختن طرح درس استاندارد به عنوان یک یاغی، رادیکال یا «دیوانه» شناخته می‌شوید، و در معرض هر نوع آزار و اذیتی قرار می‌گیرید.

چگونه می‌توانم در دانش‌آموزان ایجاد انگیزه کنم بدون اینکه همراه من عمل کنند؟ ساختن دوره‌ای آموزشی درحال‌پیشرفت همراه دانش‌آموزان، عملی جذاب و همراه با تشویش است. در میان چنین فرایند خلاقانه‌ای احساس اضطراب می‌کنم، حیرت‌انگیز خواهد بود اگر همهٔ موضوعات با هم پیش بیایند، اما می‌دانم این گشودگی برای غلبه بر بیگانگی دانش‌آموزان لازم است؛ چیزی که بزرگ‌ترین مشکل تعلیم در مدرسه است. چطور یک معلم می‌تواند این نوع از تعلیم را بیاموزد؟ با انجام دادن آن. متاسفانه، دپارتمان‌های دانشگاهی و مدارس آموزشی جرات تجربه‌کردن را از معلمان گرفته‌اند، و در معلمانی که زمان دانش‌آموزبودن‌مان به ما آموزش می‌دادند، مدل‌های آموزشی اندکی را می‌بینیم.

قالب‌بندی نظریهٔ دانشِ انتقادی

پائولو می‌دانی ایرا، فکر می‌کنم همهٔ چیزهایی که در این لحظات می‌گویی به یک مسئلهٔ بسیار بسیار جدی معرفت‌شناختی مرتبط است. متقاعد شده‌ام که درک ناکارا از

آنچه «چرخهٔ نوسئولوژیکال[۱]» می‌خوانیمش با عدم فهم آنچه دربارهٔ آن صحبت می‌کنیم، مرتبط است. منظورم از چرخهٔ نوسئولوژیکال لحظات متمایز در مسیر یادگیری ما است. چرخهٔ دانش مراحل مرتبط به هم را جدا کرده است، و با دیدن این لحظات متمایز آنچه هنگام تلاش برای یاددادن یا یادگرفتن رخ می‌دهد را بهتر می‌فهمیم.

به‌طورمثال، زمانی که چرخهٔ نوسئولوژیکال دانش را مشاهده می‌کنیم، می‌توانیم تشخیص دهیم که تنها دو لحظه در چرخه وجود دارد، نه بیشتر، دو لحظه‌ای که به‌طور دیالکتیکی به هم مرتبط هستند. لحظهٔ اول چرخه، یا یکی از لحظات چرخه، تولید است، تولید دانش جدید، چیزی جدید. لحظهٔ دیگر هنگامی است که دانش تولیدشده شناخته یا درک می‌شود. یک لحظه تولید دانش جدید است و لحظهٔ دیگر زمانی است که دانش موجود را می‌شناسی. آنچه عموماً رخ می‌دهد این است که ما این دو لحظه را به دو بخش تقسیم می‌کنیم؛ آن‌ها را جدا می‌کنیم. دانش در جایی دور از دانش‌آموزان تولید می‌شود، که تنها خواسته می‌شود آنچه معلمان می‌گویند به خاطر سپرده شود. در نتیجه، عمل کسب دانشِ موجود را به انتقال صرف دانشِ موجود تقلیل می‌دهیم. و معلمان تبدیل به متخصصانی در انتقال دانش می‌شوند. آنگاه او برخی ضرورت‌ها را از دست می‌دهد، کیفیات ضروری که در تولید دانش، به اندازهٔ کسب دانش موجود، نیاز است. برخی از این کیفیات برای مثال عمل، واکنش انتقادی، حس کنجکاوی، مطالبهٔ پژوهش، ناآرامی و تردید هستند—همهٔ این ویژگی‌ها برای سوژهٔ شناسا، فردی که تعلیم می‌دهد، ضروری است.

---

[۱] نوسئولوژی نظریهٔ فلسفی دانش است که به تحقیق دربارهٔ اساس، طبیعت، اعتبار و محدودیت‌های دانش می‌پردازد.

ایرا شک‌گرایی و موشکافی، به‌طور شورانگیزی در یادگیری درگیر هستند... انگیزهٔ دانستن زمینهٔ جدیدی را به روی شما می‌گشاید. معلم نیاز به ساخت شاگردی فعال و شکاک در کلاس دارد که دانش‌آموزان را دعوت کند به کنجکاو، منتقد و خلاق بودن.

پائولو دقیقاً! و مسئلهٔ دیگر این است که وقتی تولید دانش را از کسب دانش موجود جدا کنیم، مدارس به‌سادگی تبدیل به فضایی برای فروش دانشی می‌شوند که با ایدئولوژی سرمایه‌داری مطابقت دارد.

ایرا منظورت این است که مدارس به مثابهٔ نظام‌های ارائهٔ ایده‌های رسمی بازار برپا شده‌اند، نه برای ایجاد و توسعهٔ تفکر انتقادی؟

پائولو دقیقاً، بله! خدمات ارائه‌شونده به این معنا است که آنچه نیاز است یکپارچه و متحد باشد را تخریب و جدا می‌کنید.

ایرا آموزش انتقادی باید دانش‌آموزان و معلمان را به سوی آفرینش و بازآفرینی متقابل دانش متحد کند. دانش درحال‌حاضر توسط محققان و متفکران و نویسندگان و کمیته‌های برنامهٔ درسیِ رسمی، بسیار دورتر از کلاس تولید می‌شود. لیکن توسط دانش‌آموزان و معلمان در کلاس‌هایشان آفرینش و بازآفرینی نمی‌شود.

پائولو و این چیز دیگری است که به معلمان گفته می‌شود، که تعلیم هیچ ربطی به پژوهش و تولید دانش ندارد. به همین دلیل، بیشتر شبیه به افسانه است که اگر معلمی هیچ نوع پژوهشی انجام نداده باشد، اعتبار و منزلت خود را از دست بدهد. در نتیجه اگر شما به نوعی محقق نباشید، حتی اگر یک سمینار در زمینهٔ دانش موجود دربارهٔ زیست‌شناسی، شیمی یا فلسفه را به مدت یک ترم رهبری کنید هیچ اهمیتی ندارد. زمانی که سه ساعت را با گروهی از دانشجویان صرف بحث دربارهٔ طبیعت سیاسی آموزش، یا طبیعت آموزشی سیاست می‌کنم، اگر گمان کنم این پژوهش نیست، پس

هیچ چیزی نمی‌فهمم! البته که هست، من در حال بازشناسی چیزی هستم که فکر می‌کردم می‌دانم، همراه دانشجویانی که شروع به کسب دانش دربارهٔ این موضوعات کرده‌اند. اما این نوع از دوگانگی بین تعلیم و پژوهش، دوگانگی‌ای را توضیح می‌دهد که قبلاً درباره‌اش صحبت کردم، دوگانگی بین دو لحظه در چرخهٔ دانش، تولید دانش و کسب دانش.

ایرا بخش دیگری از مشکل سلسله‌مراتبِ سیاسیِ دانش است. برخی دانش‌ها نسبت به برخی دیگر ارزش بیشتری دارند. ارزش برخی دانش‌ها به رسمیت شناخته نمی‌شود مگر اینکه در قالب یک رشتهٔ تحصیلی شکلی سنتی به خود بگیرند. برای مثال، تکنولوژی برای تجارت و ارتش مهم‌تر است تا علوم انسانی، به همین ترتیب تحقیقات علمی نسبت به هنرهای آزادی‌خواه پول بیشتری به دست می‌آورند. پژوهش شرکت‌های بزرگ سخاوتمندانه حمایت می‌شوند درحالی که مطالعات صلح یا تحقیقات فمینیستی یا سوسیالیستی به حاشیه رانده شده‌اند. همچنین به دانش تولیدشده درون دانشگاه بیش از دانش تولیدشده توسط محققین مستقل خارج از دانشگاه اهمیت داده می‌شود.

حتی اگر بگویم پژوهشی که انجام داده‌ام به دانش‌آموزان گوش سپرده است، برخی همکاران می‌پرسند، آیا زبان‌شناس هستی؟ مطالعات مهمی روی زبان در زندگی روزمره شده است، مانند کارهای «هوگارت[1]»، «بیزرت[2]» یا «هیث[3]». من روی کلمات گفته‌شده و نوشته‌شدهٔ دانش‌آموزان تحقیق می‌کنم تا از آنچه می‌دانند، آنچه می‌خواهند، و چگونگی زندگی‌شان آگاهی پیدا کنم. سخنان و نوشته‌های آن‌ها دسترسی ممتازی به آگاهی‌شان دارد. کلمات و موضوعاتی را بررسی می‌کنم که

[1] Hoggart
[2] Bisseret
[3] Heath

بیشترین اهمیت را برای آن‌ها دارد و بدین ترتیب مواد واقعیت را برای مطالعهٔ کلاس در اختیار دارم. بدترین چیز بودن در کلاسی است که دانش‌آموزان ساکت هستند یا با زبانی دفاعی و ساختگی صحبت می‌کنند و می‌نویسند که برای معلمان و دیگر مقامات ابداع کرده‌اند. ما معلم‌ها ساعات ناامیدانه‌ای را در مقابل دانش‌آموزان ساکتی صرف می‌کنیم که بی‌حرکت به ما خیره شده‌اند. همچنین کلاس‌های بی‌شماری را صرف گوش‌دادن به تکرار زبان معلمیِ خود توسط دانش‌آموزان می‌کنیم. اگر زبانِ فکریِ قابل‌اعتماد و معتبر آن‌ها را نشنوم و نخوانم، احساس ناامیدی می‌کنم، چراکه نمی‌توانم پژوهش روی موضوعات و سطوح پیشرفت آن‌ها را آغاز کنم.

این نوع تحقیق بنیادین در آکادمی ارزش کمی دارد. مایهٔ تاسف است، چراکه هوش و آگاهی بنیادین چیزی است که معلمان برای برانگیختن دانش‌آموزان به آن نیاز دارند. این اطلاعات پایه‌ای برای بازسازی دانش در کلاس است. این تعلیمِ پژوهشی ارزش عملی بالایی دارد. به معلم آموزش می‌دهد برنامهٔ درسی‌ای را طراحی کند که ذاتاً محرک است. همچنین فاصلهٔ حرفه‌ای بین معلم و دانش‌آموزان را از بین می‌برد.

در وهلهٔ اول محقق، سپس در کلاس، معلم کسی است که دانش‌آموزش را بررسی می‌کند. این یکی از وظایف اساسی کلاس رهایی‌بخش است، اما خود تنها مقدمه است چراکه فرایند پژوهش باید دانش‌آموزان را تحریک کند تا خودشان، متون دورهٔ آموزشی، زبان‌شان و واقعیت را مطالعه کنند. فکر می‌کنم این نوع از کلاس می‌تواند دانش بدون نظارت یا غیررسمی تولید کند. این اتفاق بازاریابی مدرسه برای ایدئولوژی رسمی را به چالش خواهد کشید. صدای ما مانند متون، طرح درس‌ها و رسانه‌های اصلی نخواهد بود که به دانش‌آموزان هجوم آورده‌اند. تلاش می‌کنم صدایم طبیعی باشد تا حرفه‌ای، انتقادی باشد تا ناپسند، مشتاقانه باشد تا تشریفاتی. پژوهش انتقادی می‌تواند ادبیاتی مردمی تولید کند، آموزش یا کلاسی موازی در مغایرت با آموزش یا

کلاس رسمی. چنین تعلیمی می‌تواند دانش مخالف و راه‌های جایگزین استفاده از دانش را تولید کند.

اگر معلم از برنامهٔ درسی استاندارد پیروی کند آموزش بسیار قابل‌کنترل‌تر خواهد بود، و دانش‌آموزان زمانی دست به عمل می‌زنند که تنها کلمات معلم به رسمیت شناخته می‌شود. اگر معلمان و دانش‌آموزان قدرت بازآفرینی دانش در کلاس را تمرین کنند، سپس می‌توانند قدرت‌شان برای بازآفرینی جامعه را اثبات کنند. ساختار آموزش رسمی همان ساختار اقتدار اجتماعی است. به همین دلیل است که طرح درس‌ها، لیست مطالعه و سخنرانی آموزشی به مثابهٔ صورت‌هایی آموزشی برای محدود نگه‌داشتن معلمان و دانش‌آموزان درون اجماع رسمی مسلط هستند. برنامهٔ درسی خطابه‌محور و انفعالی تنها یک عمل پداگوژیک ضعیف نیست، بلکه قالب تعلیمی‌ای است که با ترفیع اقتدار مسلط در جامعه و ناتوانمندسازی دانش‌آموزان کاملاً سازگار است.

بازآفرینی دانش و قدرت: سیاستِ خواندن

پائولو دربارهٔ سیاست برنامهٔ درسی رسمی حق با تو است. و فراتر از همه، اگر معلم در کلاس از متون پژوهشی نقل‌قول کند، این مهم‌ترین دانش خواهد بود. بنظرم یکی از مشکلات جدی‌ای که باید با آن روبرو شویم شناخت چگونگی مقابله با سنت قدیمی و قوی انتقال دانش است. حتی دانش‌آموزان به سختی معلمی را می‌فهمند که انتقال دانش را انجام نمی‌دهد. دانش‌آموزان معلم رهایی‌بخشی که اطلاعات را به سمت دهان آن‌ها پرتاب نمی‌کند، باور نمی‌کنند. البته که ما مخالف نظم فکری نیستیم، این کاملاً ضروری است. اگر کسی نظمی جدی برای مطالعه‌اش نداشته باشد، چگونه برایش ممکن خواهد بود که تمرین فکری داشته باشد؟ بله، به آن نیاز داریم. نیاز داریم با جدیت بخوانیم، اما بالاتر از همه نیاز داریم آنچه واقعاً هدف خواندن است را بیاموزیم.

بنظرم خواندن تنها راه‌رفتن روی کلمات، و حتی پرواز بر فراز آن‌ها نیست. خواندن، آنچه می‌خوانیم را بازنویسی می‌کند. خواندن برای کشف روابط بین متن و زمینهٔ متن است، و همچنین چگونی رابطهٔ متن یا زمینه با زمینهٔ من، زمینهٔ خواننده، است. و آنچه اتفاق می‌افتد این است که بسیاری اوقات نویسندگانی را می‌خوانیم که صد سال پیش مرده‌اند و هیچ چیز دربارهٔ زمان آن‌ها نمی‌دانیم. و غالباً حتی خیلی کم دربارهٔ زمان خودمان می‌دانیم.

پس، خیلی خواهان جدیت فکری برای آگاهی از متن و زمینه‌اش هستم. اما آنچه برای من مهم و ضروری است، انتقادی‌بودن است. انتقاد نظم فکری لازم را می‌آفریند، سوال پرسیدن از خواندن، نوشتن، کتاب، و متن. نباید تسلیم متن شویم یا در مقابل متن مطیع باشیم. مسئله مبارزهٔ با متن است، با اینکه دوستش دارید، برای درگیرشدن در کشاکشی با متن. این عملی بسیار بسیار مبرم است. مسئله تنها تحمیل مقادیری از فصول کتاب بر دانش‌آموزان نیست، بلکه درخواست مواجههٔ جدی دانش‌آموزان با متن است.

بااین‌وجود، اگر از دانش‌آموزان بخواهید به عنوان خواننده موضعی انتقادی به خود بگیرند، به مثابهٔ کسی که متن خوانده‌شده را بازنویسی می‌کند، این خطر وجود دارد که دانش‌آموزان دعوت شما را نپذیرند، و تولید فکری‌شان رو به زوال برود. دعوت دانش‌آموزان به بازنویسی متن به جای اینکه به سادگی پذیرفته‌شود ممکن است باعث شود دانش‌آموزان گمان کنند دقت فکری شما ضعیف است. ممکن‌است دانش‌آموزان فکر کنند شما دقیق نیستید، چراکه از آن‌ها خواسته‌اید یک متن واحد را منتقدانه بخوانند و بازنویسی کنند به جای اینکه الزام به خواندن ۳۰۰ کتاب در طول یک ترم را بر آن‌ها تحمیل کنید!

ایرا این همان خطر است. دانش‌آموزان برای انتقال دانش استفاده می‌شوند. برنامهٔ درسی رسمی از آن‌ها می‌خواهد در مقابل متون، سخنرانی‌ها و امتحانات تسلیم شوند،

تا آن‌ها را به تسلیم‌شدن در مقابل اقتدار عادت دهد. دانش‌آموزان در مقاومت مقابل خواسته‌های اقتدار بسیار خوب هستند، اما همچنان می‌توانند کلاس غیرسنتی را نپذیرند. برخی با سردیِ آمیخته به سکوت این کار را انجام می‌دهند، برخی فعالانه مقاومت می‌کنند، برخی به سادگی برای نهار بیرون می‌روند. مشکل ایجاد دگرگونی تدریجی برای دوری از عادات قدیمی است. زمانی که اوایل ترم به‌دقت به دانش‌آموزان گوش می‌دهم، می‌فهمم چطور تحت سلطهٔ شیوه‌های قدیمی تحصیل هستند. این به من اجازه می‌دهد بفهمم چه نوع از پداگوژیِ دگرگونی را باید به کار بگیرم. هر گروه از دانش‌آموزان نمایهٔ جدیدی از مقاومت و فرصت را عرضه می‌کند، که با تحقیق روی آن‌ها حین برگزاری دورهٔ آموزشی، از طریق گفت‌وگو و تمرین‌ها، کشفش می‌کنم. تا حدی به عادات یادگیری قدیمی، برای کاهش سطح مقاومت و اضطراب، امتیاز می‌دهم. برخی مطالعات و مقالات را برای دانش‌آموزان معین می‌کنم، فقط استخوان‌های کافی از اسکلت قدیمی تا همهٔ ما احساس کنیم در خانه هستیم!

تعدادی مشکل دیگر در دگرگونیِ انتقال دانش وجود دارد. معلمان غالباً به کلاس می‌آیند و از دانش‌آموزان می‌خواهند مقالاتی دربارهٔ یک کتاب، مقاله‌ای در یک ژورنال، مسئله‌ای آکادمیک یا اجتماعی بنویسند. دانش‌آموزان معمولاً می‌پرسند، آیا نظر من را می‌خواهید؟ معلمان پاسخ می‌دهند، البته، شما باید چیزی که فکر می‌کنید را بنویسید. سپس دانش‌آموزان مقالاتی احمقانه و پرخطا می‌نویسند. آن‌ها به‌طورکلی با عمق واقعی نمی‌نویسند. بسیاری از معلم‌ها از دست‌یابی به خواست‌شان برای واداشتن دانش‌آموزان به تفکر انتقادی ناامید می‌شوند. یک مشکل این است که موادی که معلم آورده با دانش‌آموزان نامتجانس است. غالباً به زبان آکادمیک است، زبانی که آن‌ها استفاده نمی‌کنند. معمولاً دربارهٔ موضوعاتی نوشته می‌شود که به تجارب آن‌ها نامرتبط است، و حتی همگام با فرهنگ توده، قلمرویی الکترونیکی و پرشتاب، نیست. حتی

بدتر، روابط اجتماعی کلاس بیگانه‌کننده و ساکت‌کننده است. فاصلهٔ سرد بین دانش‌آموزان و معلم آن‌ها را از مواد درسی دور نگه می‌دارد. شیوه‌ای که بواسطهٔ آن کلاس نیاز به آزمودن متن مطبوع و طبیعتِ خودِ متن دارد. باید خواندن را در چارچوب چیزی که مانع خواندنِ جدی می‌شود بازکشف کنیم.

اسطورهٔ یادگیریِ رها از ارزش

پائولو همچنین معلمانی هستند که برای صحبت‌کردن دربارهٔ کتاب از دیدگاه دانش‌آموزان از آن‌ها نمی‌خواهند خصوصیات کتاب، روح متن، را روشن سازند. بلکه در مقابل تنها از دانش‌آموزان می‌خواهند متن را شرح دهند. غالباً از دانش‌آموزان می‌خواهند ابژه‌ای ثانوی را توصیف کنند، خود جامعه. دانش‌آموزان تنها باید آنچه را در یک متن یا جامعه می‌بینند شرح دهند، نه چیزی بیشتر چراکه معلمان می‌گویند کار دانشمندان تفسیر نیست، تنها شرح می‌دهند. البته آن‌ها فراتر می‌روند و می‌گویند حتی کار دانشمندان نیست که به تغییر واقعیت فکر کنند، تنها می‌توانند به شرح آن فکر کنند. در این نوع از فهم ایدئولوژیک از عمل دانستن، این چیزی است که آن را «بی‌طرفی» یا «عینیت» علم می‌خوانند.

ایرا این اسطورهٔ پژوهشِ رها از ارزش در فرهنگ من نیز مشترک است، اما با پذیرشی طرفدارانه از طبیعت دانش همزیستی می‌کند. نیروهای سیاسی در ایالات متحده از پژوهش‌های علمی برای حمایت از خواسته‌ها و سیاست‌های‌شان استفاده می‌کنند. اما در مدارس و دانشگاه‌ها، دوره‌های مهندسی، تکنولوژی، تجارت و بسیاری از علوم اجتماعی به‌طورکلی دانش را رها از ارزش، رها از ایدئولوژی یا سیاست، ارائه می‌کنند. این موضوعات اگر رها از ارزش ارائه نشوند، با دیدی محافظه‌کارانه ارائه می‌شوند. دانش‌آموزان آموزش می‌بینند تا کارگران و حرفه‌ای‌هایی باشند که سیاست را به سیاست‌مداران رسمی واگذار می‌کنند. این برنامهٔ درسیِ به دروغ بی‌طرف به

دانش‌آموزان یاد می‌دهد همه‌چیز را بدون قضاوت مشاهده کنند، تا جهان را بواسطهٔ اجماع رسمی ببینند، تا بدون هیچ پرسشی به نظم موجود تن دهند، تا هروقت که جامعهٔ معین پایدار و خوب است. دوره‌های آموزشی آن‌ها روی تکنیک‌ها تاکید می‌کند، نه رابطهٔ انتقادی با واقعیت. این مانع تحلیل سیاسی نیروهایی می‌شود که برنامه‌های درسی را هم‌چون آسمان‌خراش‌ها می‌سازند. یک دانشمند، یک حرفه‌ای، با بیرون ماندن از سیاست، با نپرسیدن سوالات انتقادی دربارهٔ تصمیمات بالادستی یا دربارهٔ اثرات کارها، پایش را از این قضیه بیرون می‌کشد.

پائولو و هرچقدر بیشتر برای جلوگیری از آلوده‌شدن به واقعیت دستکش بر دست کنید، از این دیدگاه شما دانشمند بهتری هستید، نه از نظر من.

در آموزش رهایی‌بخش تنها تکنیک‌های صرف را برای به‌دست‌آوردن سواد یا تخصص یا مهارت‌های حرفه‌ای یا حتی تفکر انتقادی طرح نمی‌کنیم. شیوه‌های آموزش گفت‌وگویی ما را به سمت خصوصیات جامعه، مفهوم هریک از موضوعات موردمطالعه، می‌کشاند. از طریق گفت‌وگوی انتقادی دربارهٔ یک متن یا بخشی از جامعه، تلاش می‌کنیم آن را آشکار کنیم، دلایلش برای این‌گونه بودنش، و زمینه‌های سیاسی و تاریخی ماده را ببینیم. این برای من عمل کسب دانش است، نه انتقال صرف دانش یا تکنیکی صرف برای یادگیری الفبا. دورهٔ رهایی‌بخش واقعیت را در بستر بسط کار فکریِ جدی روشن می‌سازد.

ایرا این ایده برای روشن‌ساختن واقعیت را دوست دارم. و همچنین موافقم که آموزش رهایی‌بخش کتاب راهنمای تکنیک‌های زیرکانه نیست، بلکه فراتر از دیدگاهی انتقادی دربارهٔ مدرسه و جامعه، یادگیری برای دگرگونی اجتماعی است.

پائولو در کنار عمل کسب دانش، آموزش عملی سیاسی هم هست. به همین دلیل است که پداگوژی بی‌طرف نیست.

ایرا همهٔ آن‌ها شکل و محتوایی دارند که به قدرت در جامعه مرتبط است، که یک نوع از جامعه یا نوعی دیگر را می‌سازد، و همهٔ آن‌ها روابط اجتماعی‌ای در کلاس دارند که سلطه را تایید می‌کند یا به چالش می‌کشد؟

پائولو بله، اینطور فکر می‌کنم. به‌طورمثال ایدئولوژی مسلط درون ما زندگی می‌کند و جامعه را هم از بیرون کنترل می‌کند. اگر این سلطه در درون و بیرون کامل بود، قطعاً هرگز نمی‌توانستیم به دگرگونی اجتماعی فکر کنیم. اما دگرگونی ممکن است چراکه آگاهی آینهٔ واقعیت نیست، بازتابی صرف نیست، بلکه واقعیت را بازتاب می‌دهد و از آن بازتاب می‌گیرد، رابطه‌ای دوطرفه با واقعیت دارد.

به عنوان انسانِ نوعیِ آگاه، می‌توانیم کشف کنیم چطور توسط ایدئولوژی غالب شرطی شده‌ایم. می‌توانیم از لحظهٔ وجودمان فاصله بگیریم. بنابراین، می‌توانیم بیاموزیم چطور از طریق مبارزه‌ای سیاسی در جامعه آزاد شویم. می‌توانیم برای آزادی مبارزه کنیم، دقیقاً به این دلیل که می‌توانیم بدانیم آزاد نیستیم! به این دلیل است که می‌توانیم به دگرگونی فکر کنیم.

ایرا وارونگیِ آگاهی که آزادی را ممکن می‌سازد دوست دارم. با مطالعهٔ عدم آزادی‌مان می‌توانیم بیاموزیم چطور آزاد شویم. این دیالکتیک کلاس رهایی‌بخش است. کلاس یکی از مکان‌هایی است که بواسطهٔ تفکر انتقادی‌مان دربارهٔ مداخلهٔ نیروها منتقدانه فکر می‌کنیم. پس کلاس‌های رهایی‌بخش شرایطی که در آن هستیم را برای کمک به غلبهٔ بر آن روشن می‌سازند، به جای غوطه‌وریِ غیرانتقادی در وضعیت موجود، مسیری انتقادی در جامعه را به دانش‌آموزان ارائه می‌کنند، برای اندیشیدن به تغییر آن.

پائولو این دعوت ما برای دانش‌آموزان است.

۱
چگونه معلمان می‌توانند به آموزگاران رهایی‌بخش بدل شوند؟

بازکشفِ خویشتن: به‌چالش‌کشیدنِ سنت و فرهنگ توده‌ای

ایرا می‌خواهم با پرسشی آغاز کنم که غالباً توسط معلمان و دانش‌آموزان پرسیده می‌شود: چگونه به آموزگاری رهایی‌بخش بدل می‌شوم؟ چطور می‌توانم خود را دگرگون کنم؟

معلمان و دانش‌آموزان فرصت‌های کمی برای بودن در کلاس‌های رهایی‌بخش دارند. برنامه‌های آموزشی اغلب سنتی هستند و مدارس امکان تجربه و آزمایش را می‌گیرند. پس مشکلات مدل‌های مربوط به پرسش اول مشخص می‌شود. بخشی از این مسئله شامل سوال‌های همنشین است: چطور آموزش رهایی‌بخش متفاوت از تعلیم سنتی می‌شود؟ چطور این تفاوت به تغییر اجتماعی مرتبط است؟

پائولو بله، من هم این دست سوالات را در امریکای شمالی و نیز اروپا دریافت کرده‌ام.

ایرا شاید ایدهٔ خوبی باشد که یادگیری و بازآموزی خود را به بحث بگذاریم، تا ببینیم چطور توانستیم پداگوژی رهایی‌بخش را عملی سازیم.

پائولو ابتدا تو شروع کن و بعد من می‌توانم درباره‌اش صحبت کنم.

ایرا من آموزشی بسیار سنتی داشتم. به عنوان یک کودک، از مدرسه خوشم نمی‌آمد اما عاشق یادگیری بودم، به‌ویژه نقشه‌های قدیمی، فرهنگ باستانی، و ستاره‌شناسی. من مایل‌بودم خودم در خانه به مطالعه بپردازم، و از رفتن به کلاس متنفر بودم. خستگی و ملالت باعث می‌شد در مدرسه بچهٔ بدجنسی باشم، و تبدیل به چیزی شدم که «مشکلی برای نظم» می‌خواندنش. بله، بااینکه مدرسه من و دیگر بچه‌ها را خسته می‌کرد، دربارهٔ همه‌چیز بسیار کنجکاو بودم. ما بسیار باهوش‌تر از چیزی بودیم که مدرسه به ما اجازه می‌داد باشیم. با ما به مثابهٔ احمق‌ها و ربات‌ها رفتار می‌شد، و من علیه این حماقت شوریدم.

دیگر دانش‌آموزان هم خوشحال نبودند. آن‌ها هم متحمل مشکلات بسیاری بودند، اما در ۱۱ سالگی تبدیل به رهبر مقاومت دانش‌آموزان شدم. روزنامهٔ مدرسه‌ایِ غیررسمی‌ای را راه انداختم، که مدیر مدرسه بی‌درنگ آن را بست. این درسی زودهنگام برای آزادی مطبوعات بود، بسیار متفاوت از آنچه کتاب‌های درسی می‌گفتند. یادم می‌آید دربارهٔ آزادی مطبوعات می‌خواندم، در قالب آنچه که یک صاحب چاپ‌خانهٔ استعماری به نام «جان پیتر زنگر» در سال ۱۷۳۵ انجام داده بود! بریتانیای شریر او را برای چاپ مقالات تاییدنشده به زندان انداخته‌بود، اما حالا همهٔ ما آزاد بودیم!

درهمان‌زمان، توسط معلمان مورد لطف قرار می‌گرفتم، کسانی که می‌گفتند از بچه‌های دیگر باهوش‌تر هستم، و از من می‌خواستند به قوانین عمل کنم تا آیندهٔ خوبی داشته باشم. مادرم باید به مدرسه می‌آمد تا دربارهٔ رفتارم با معلمانم صحبت کند، و

فشار زیادی روی من بود تا خفه‌شوم و صدایم درنیاید. مادرم یک روز مرخصی گرفت و از اینکه مدرسه مرا خسته‌کرده خشمگین بود، اما معلمم با گفتن اینکه اگر به کلاس‌های خاصی احتیاج دارم، او باید پول بیشتری خرج کند تا مرا در مدارس خصوصی بگذارد، او را برآشفت. شرمسار از طبقهٔ کارگربودن، مادرم عقب‌نشینی کرد و از من خواست از معلم‌ها اطاعت کنم. برای مدت زیادی گوشه‌گیر و ساکت شدم. تبدیل به دانش‌آموزی درخشان و سوگلی معلم‌ها شدم. جداول قدرت به خوبی تغییر جهت دادند، معلم‌ها عاشقم و دوستانم از من متنفر شدند. موضعم را در جنگ فرهنگی‌ای که درون مدرسه در جریان بود عوض کرده بودم. درون پیله‌ای از خوب و ساکت‌بودن رفتم تا اینکه خیزش دههٔ ۱۹۶۰، همراه با جنبش حقوق شهروندی، آغاز شد. شروع به پیشروی‌کردن در فرهنگ اعتراضیِ جدید کردم. در پروازِ دوباره و اعتراض همراه دیگران شگفت‌انگیز بودم.

بسیاری از مردم در دههٔ ۶۰ شروع به بحث از نوع متفاوتی از آموزش کردند. شیوه‌های جدید یادگیری ظهور کرد، مانند جنبش مدرسهٔ متناوب، مدارس رایگان، تجربه‌های تعلیم رادیکال، کلاس‌های آموزشی خارج از مدرسه، و سمینارهای غیررسمی که دلبستهٔ یک جنبش یا جنبشی دیگر بودند. و به عنوان یک معلم‌دانشجوی فارغ‌التحصیل برخی دوره‌های دانشگاهی را تجربه کردم. باید اعتراف کنم که چیزهای زیادی دربارهٔ سیاست، ویتنام، نژادپرستی، جنسیت‌زدگی، و سرمایه‌داری یاد گرفتم، اما دربارهٔ پداگوژی، فرهنگ توده، و آگاهی چیزهای خیلی کمی یاد گرفتم. بعدها، در سال ۱۹۷۱، زمانی که وارد دانشگاهی مختص طبقهٔ کارگر در نیویورک شدم، جنبش‌های دههٔ ۶۰ زوال یافته بود، درحالی‌که کلاس‌های دانشگاهم همچنان برای تجربه‌کردن باز بود. شروع به بررسی پداگوژی کردم، در میانهٔ جنگی جدید برای دفاع از پذیرش آزاد، سیاستی جدید در دانشگاه سیتی نیویورک برای پذیرش دانش‌آموزان غیرنخبه

بدون تبعیضِ معطوف به سوابق ضعیف آن‌ها در دبیرستان. در زمان گشایش تاریخی دانشگاه به روی دانش‌آموزان طبقهٔ کارگر، هیچ ایده‌ای دربارهٔ چگونگی تعلیم در قالب شیوه‌های معمول نداشتم.

در این شرایط جدید مسئلهٔ پداگوژی خود را به من تحمیل کرد. دانش‌آموزان غیرمدرسه‌ای یک‌دفعه وارد آموزش‌عالی شدند، برخورد شدید فرهنگ‌ها، توده در مقابل نخبه. در گذشته، تنها تعداد اندکی از دانش‌آموزان کارگر مانند من در آکادمی پذیرفته شده بودند. حالا، میلیون‌ها نفر در آکادمی بودند. چه نوع از تعلیم می‌توانست یادگیری انتقادی را ممکن سازد؟ به‌نظر می‌رسید وضعیت به‌طور ایده‌آلی برای شکست ساختاریافته بود، کمبود بودجه، کلاس‌های بزرگ، امکانات ناچیز، و قدرت‌ها نیز به تکاپو افتاده بودند تا گشایش آکادمی به روی دانش‌آموزان فرودست را برای پایان دادن به عصر دموکراسی فرهنگی ببندند.

از گفتن این شرمگینم، اما اعتراف می‌کنم به عنوان معلمی سنتی عازم دانشگاه‌های عمومی شدم. دربارهٔ نگارش سخنرانی کردم. شروع به تعلیم دستور زبان کردم. علاقه‌مند به کاربرد درست بودم.

پائولو (می‌خندد) بله! شروع من هم همینطور بود! سال‌ها پیش. تفاوت بزرگ این است که در ابتدا معلم علم نحو زبان پرتغالی بودم. و عاشق آن کار بودم! البته در آن زمان، از فهم اهمیت طبقات اجتماعی در زبان ناتوان بودم. اما مانند تو شروع کردم.

ایرا زمانی که بچه بودم دستور زبان را دوست داشتم. یک معما بود. ساختارها را آموختم و با جملات تجربه کسب کردم. اما دستور زبان و نگارش تنها معماهایی خلاق برای من نبودند، از آن‌ها به عنوان نردبان‌هایی برای بالارفتن از طبقهٔ کارگر استفاده کردم. راه من برای تحرک روبه‌بالا مطالعهٔ روشنفکرانه بود. من کسری از بچه مدرسه‌ای‌های طبقهٔ کارگر بودم که تا مقطع دکتری بالا رفتم، پس تکیه‌گاه اجتماعی

بزرگی در قوانین کاربرد درست داشتم. آن‌ها بلیط‌های من برای پذیرش در مدرسهٔ پزشکی بودند. می‌دانستم باید مانند یک نخبه بخوانم و بنویسم تا بتوانم دکتر شوم. زمانی که تعلیم به دانش‌آموزان طبقهٔ کارگر را شروع کردم، می‌خواستم دانشم را به دانش‌آموزان انتقال دهم. مشکل را می‌بینی؟ ساده‌لوحانه تجارب شخصی‌ام را به آن‌ها تحمیل می‌کردم. نمی‌دانستم بازکشفِ انتقادیِ دانش همراه آن‌ها و از جایگاه اجتماعی آن‌ها به چه معناست. روابط اجتماعی من با قوانین دستور زبان متفاوت از روابط آن‌ها بود، چراکه آن‌ها به سختی اجازهٔ حضور در یک دانشگاه عمومیِ ارزان را یافته بودند، درحالی که من پس از دو دانشگاه نخبگانی در آن‌جا حضور داشتم. آن‌ها هرچیزی بودند جز ستارگان مدرسه‌ای و سوگلی‌های معلم. بنابراین، چگونه می‌توانستند تکیه‌گاهی داشته باشند مشابه آنچه من در قوانین داشتم؟ چطور کاربرد درست می‌توانست خود را همانطور که وارد زندگی من کرد، وارد زندگی آن‌ها کند؟ نفهمیدم چطور آموزش را در تجربهٔ آن‌ها جای دهم. زبان آن‌ها و انتظارات آن‌ها را نفهمیدم. تا اکنون، که کاملاً می‌دانم چطور باید به آن‌ها تعلیم دهم.

سال‌ها طول کشید تا متوجه مداخله‌گران واقعی در یادگیری انتقادی، که شامل نادانی و غرورم می‌شد، همچنین غوطه‌وری آن‌ها در فرهنگ توده‌ایِ ناتوان‌ساز شوم. اما در آغاز به‌دلیل بی‌تجربگی‌ام فکر می‌کردم چون من قوانین دستور زبان را از بر هستم، آن‌ها هم باید مانند من باشند. البته پائولو، دلایل شگفت‌انگیزی برای آنچه انجام می‌دادم داشتم، فکر می‌کردم یک «متخصص دستور زبان» خلاق هستم. می‌خواستم دستور زبان را با چنان شیوهٔ جذابی تدریس کنم که همه عاشق آن شوند! (می‌خندد) این اشتباه بود!

پائولو بله! این تقریباً غیرممکن است. بعضی اوقات باید با دستور زبان بجنگی، تا برای نوشتن آزاد باشی. من هم زمانی که ۱۹ سال داشتم مثل تو فکر می‌کردم. اما حالا

به‌طور مثال، به یاد می‌آورم که آن زمان چقدر زشت می‌نوشتم. بااینکه الگوهای زبانی به اصطلاح «ادیبانه» را دنبال می‌کردم.

ایرا من هم چنین کاری را انجام دادم. حتی شعر هم نوشتم، که دقیقاً شبیه اشعار پیشارمانتیکِ قرن ۱۸ بریتانیا بود. این اشعار ناتوان را با رونویسی از اشکال صحیحی که در مدرسه آموخته‌بودم نوشتم، کاملاً بی‌اطلاع از آزادی در شعر مدرن. تنها آنچه همیشه روی ورق‌های چاپ‌شده می‌دیدم را رونویسی می‌کردم. معلم نگارش خلاقم در دانشگاه مبهوت دقت من در تقلید از «گرای[1]» یا «کالینز[2]» بود. مطمئن بود که اشعار پیشارمانتیک آن‌ها را رونویسی کرده‌ام و به شیوهٔ خودم دست‌کاری‌شان کرده‌ام! حتی با تحقیر به من نگاه می‌کرد، مثل فرد ساده‌لوحِ ناراحت از کلاسی اشتباه. و شروع به تعلیم این شیوه کردم، از روی اشکال چاپ‌شدهٔ نگارش.

پائولو بسیار جالب بود که نویسندگان خوبی در برزیل بودند که مرا نجات دادند. با خواندن آن‌ها در ابتدای دههٔ دوم زندگی‌ام نجات یافتم. «خوزه لینز دورگو[3]» و «گراسیلیانو راموس[4]» دو تا از این نویسندگان هستند؛ «ژورژه آمادو[5]» و «گیلبرتو فریره[6]»، جامعه‌شناس و انسان‌شناس بزرگی که بسیار خوب می‌نویسند دیگر افراد تاثیرگذار بر من بودند. اما این نویسندگان گرفتار این دستور زبان نبودند! آنچه در نوشته‌هایشان دنبالش بودند لحظه‌ای زیبا بود. نوشته‌هایشان را خیلی زیاد می‌خواندم. از این طریق به خاطر خلاقیت زیبایی که در زبان‌شان وجود داشت، مرا به عنوان معلم دستور زبانی جوان بازآفرینی کردند. امروز به یاد می‌آورم که چطور تعلیم علم نحو را دگرگون ساختم، زمانی که حدود ۲۰ سال داشتم.

[1] Gray
[2] Collins
[3] Jose Lins do Rego
[4] Graciliano Ramos
[5] Jorge Amado
[6] Gilberto Freyre

مسئلهٔ بعدی اینجاست که انکار قوانین ساده نبود. زمانی که جوان بودم دریافتم که زیبایی و خلاقیت نمی‌توانند با سرسپردگی بنده‌وار به کاربرد درست زنده بمانند. این فهم به من آموخت که خلاقیت به آزادی نیاز دارد. پس به عنوان معلمی جوان پداگوژی‌ام را به سوی آموزش خلاق تغییر دادم. این بنیانی برای دانش بعدی‌ام دربارهٔ این بود که چطور خلاقیت در پداگوژی به خلاقیت در سیاست مرتبط است. پداگوژی اقتدارگرا یا رژیم سیاسی مانع آزادی موردنیاز برای خلاقیت می‌شود، و خلاقیت برای یادگیری نیاز است.

اما پیش‌ازاینکه دربارهٔ دگرگونیِ خودم صحبت کنم، کنجکاوم از تو دربارهٔ گذارت از آموزش سنتی به آموزش رهایی‌بخش بیشتر بشنوم.

مسافرت بدون نقشه: سفری به‌سوی آموزش رهایی‌بخش

ایرا زمانی که به عنوان استادی جوان شروع به کار کردم، به‌طور نظام‌مند آموزش جایگزین را مطالعه نکرده بودم. با سادگی شگفت‌انگیزی وارد مخمصهٔ جوشان پذیرش آزاد شدم. سابقاً در این زمین دشوار، آنچه بهترین کار می‌دانستم را انجام داده‌بودم و دوره‌های سنتی را ساعت‌به‌ساعت برنامه‌ریزی می‌کردم. سناریویی داشتم برای اینکه دوشنبه یا چهارشنبه باید چگونه باشد. برای چگونگی ارائهٔ قوانین زبان، کاربرد درست و خطابت سخت مطالعه می‌کردم. نتایج الهام‌بخش نبود، باید از خودم می‌پرسیدم چه چیز اشتباهی رخ داده است–نتایج کوچک از تلاش‌های بسیار زیاد. هر هفته با گروهی از دیگر معلمین جوان برای به بحث گذاشتن کلاس‌های‌مان دیدار می‌کردم. باهم، به عنوان یک هیئت، به یکدیگر کمک می‌کردیم، به یکدیگر می‌آموختیم، خودمان را برای شغل‌مان بازآموزش می‌دادیم، برای سال‌ها. معلمینی که می‌خواهند عمل‌شان را دگرگون کنند می‌توانند از حمایت گروهی مانند آن بهرهٔ

زیادی ببرند. سمینار پیشرفت اعضاء اولین نیاز معلمان است، مکانی برای درگیری همه در اصلاح متقابل.

زمانی که تلاش می‌کردم خودم را به عنوان یک معلم اصلاح کنم، حداقل خصومتِ دانشجوییِ کمی نسبت به من وجود داشت. اغلب حیرت‌زده می‌شدم که چرا دانشجویان اینقدر صبور بودند، حتی زمانی که برای مدتی طولانی لغزش داشتم و فهرستی از دستور زبان و خطابت را ارائه می‌کردم که اکثرش را قبلاً شنیده بودند. فکر می‌کنم اشتیاقم به آن‌ها نشان می‌داد حتی زمانی که نمی‌دانستم چه می‌کنم، مقصود خوبی داشتم. آن‌ها سخاوتمندانه پریشانی و اغتشاش من را تحمل می‌کردند! (پائولو می‌خندد) از آن‌ها سپاسگزار بودم که اجازه دادند با هزینهٔ آن‌ها یاد بگیرم. از بودن با آن‌ها در یک اتاق خوشحال بودم، پس هیچ تحقیری نسبت به آن‌ها، به عنوان دانشجویان غیرنخبه، و نسبت به خودم، به عنوان استاد دانشگاهی توده‌ای و حاشیه‌ای، روا نمی‌داشتم. دقیقاً می‌خواستم همانجایی باشم که بودم، در کلاسی رایج، درحال تعلیم به دانشجویان کارگری که در میان آن‌ها بزرگ شده بودم. خیزش‌های دههٔ ۶۰ مرا خواستار تغییر اجتماعی کرد، انتخاب کردم که در دانشگاهی معمولی باشم. حداقل این حس خوب را داشتم که برای دانشجویان دربارهٔ سیاست سخنرانی نمی‌کنم. من چپ بودم، اما برای آن‌ها دربارهٔ سرمایه‌داری، جنگ و امثالهم سخنرانی نمی‌کردم. این مباحث مهم را می‌دانستم، و اینکه باید موضوعاتی را مطالعه کنیم که برای آن‌ها اهمیت دارد.

در سیاستِ خرد کلاس، رفتارم طوری بود که گویی در حال انجام چیز بسیار مهمی بودیم. این تفاوتی را ساخت. حتی اگر از نظر پداگوژیک دربارهٔ روش‌ها مغشوش می‌شدم، برخی روشنگری‌های سیاسی را داشتم، دربارهٔ قدرت و کلاس درس در مقابل دانشجویانِ پذیرش آزاد، کسانی که به عنوان اولین نفر از خانواده‌شان در

دانشگاه حضور داشتند، کسانی که به لطف آموزش‌های ناتوانمندساز تاکنون از مدرسه متنفر بودند، کسانی که توسط فرهنگ توده‌ایِ ناتوان‌ساز محصور شده بودند. همراه آن‌ها شروع به مطالعهٔ زبان و واقعیت‌شان کردم، برای کشف اینکه چه چیزی مانع تحصیل انتقادی بود.

می‌توانی پریشانی‌ام در ماه‌های نخست را تصور کنی. من به دههٔ ۶۰ رفته بودم، و هنوز برای تعلیم دستور زبان به کلاس می‌آمدم! اکنون همهٔ این‌ها عجیب و شرم‌آور است، اما آنطور که آن‌ها می‌گفتند، فکرم جای دیگری بود، یا به فکر خودم بودم. هر کنایه‌ای که بود، خوشحالم که پشت سرم بود!

احساسِ زمانی را داشتم که نیویورک ورشکسته شده بود و دانشگاه سیتی‌اش فروریخته بود، درست زمانی که بسیاری از ما مرزهای پذیرش آزاد را می‌ساختیم. به نظر می‌رسید هر کلاس و دانشکدهٔ تندی آمادهٔ انفجار و فروریختن است. دانشجویان معترض دانشگاه را مجبور کردند تا پذیرش آزاد را پنج سال در راس برنامه‌ها قرار دهد و به دانشجویان غیرنخبه اجازه دهد به دانشگاه‌های بهتری دست پیدا کنند. زمانی که به سال ۱۹۷۱ رسیدم، طبق معمول بحران تجارت را مختل کرده بود، فضایی بدون نظارت برای تجربه‌کردن باز شده بود، لحظه‌ای شگفت‌انگیز به‌طور محدود و موقتی توسط قدرت‌ها خالی شده بود. سنت موضعی دفاعی داشت، ازاین‌رو ما تا حدودی آزادی برای تجربه‌کردن داشتیم. تا سال ۱۹۷۶، قدرت‌ها موضع تهاجمی به دست آوردند، و دورهٔ تجربی با ترمیمی محافظه‌کارانه پایان یافت.

اما در سال‌های آزاد، چیزهای زیادی مخصوصاً از دیگر معلمین درحال‌تجربه، و از زبان دانش‌آموزان یاد گرفتم. مردم از گروه‌های تحت‌سلطه اصطلاحات زیادی را در صحبت‌های‌شان، بسته به شرایط‌شان، به کار می‌گیرند. زمانی که قدرت‌ها نزدیک هستند، آن‌ها از زبانی دفاعی مملو از ساخت‌های مصنوعی برای «پیش‌رفتن» استفاده

می‌کنند. این فرم‌های گفتمانی صورت‌های زبانیِ تنازع قدرت بزرگ‌تر در جامعه هستند. این اصطلاحات متفاوت را می‌شنیدم و زمانی که با صدایی غیردفاعی صحبت می‌کردند احساس می‌کردم طبقهٔ اجتماعی به خوبی در کلام‌شان هویداست. آن‌ها اغلب این را به حد کافی برای من انجام می‌دادند تا دربارهٔ فرهنگ و آگاهی‌شان یاد بگیرم. آن‌ها در پنهان‌کاری از معلم بسیار زیرک هستند، برای گفتن آن چیزی که معلم می‌خواهد بشنود، برای گیج‌کردن معلم با اظهارات تدافعی، و پاسخ مقلدانه با کلمات خود معلم. این زبان دفاعی مانع این می‌شود که معلمان به آنچه دانش‌آموزان واقعاً می‌دانند و می‌توانند انجام دهند پی ببرند.

قابل پیش‌بینی بود زمانی که دانشجوبان با من یا دیگران دربارهٔ واقعیات‌شان صحبت می‌کنند، انگیزش آن‌ها قوی‌تر شود. این انگیزش حقیقی است که تو در اولین نشست‌مان درباره‌اش صحبت می‌کردی، پائولو. انگیزش در رابطهٔ آن‌ها با موضوع و در روابط اجتماعی کلاس بود. رشد سواد آن‌ها نمی‌تواند جدا از رابطهٔ انتقادی با موضوعات جهان آن‌ها یا محیط برابری‌طلبِ کار ما باشد. به آرامی متوجه‌شدم چه کاری می‌کردم. موضوعات واقعیت که به آن‌ها می‌نگریستیم با پژوهش انتقادی اشباع شده بود به‌طوری‌که درون و بیرون زندگی روزمره را به‌طور همزمان منتج به نتیجه کردیم، مطالعهٔ چیزهای معمولی با دقت فوق‌العاده.

در مباحثات‌مان برخی کلمات و عبارات را می‌شنیدم که متوجه معنایش نمی‌شدم. گاهاً جملاتی را می‌گفتم که دانشجویان متوجه معنایش نمی‌شدند. پس گفت‌وگو را متوقف می‌کردم و از آن‌ها می‌خواستم دربارهٔ زبان‌شان توضیح دهند یا اظهارات خودم را توضیح می‌دادم. این به خلق اجماع زبانی کمک می‌کند. تلاش می‌کردم زبانم را بازسازی کنم و نیز به جدایی بین‌مان فائق آیم. من با زبان فکری ویژه‌ای که در دانشگاه آموخته‌بودم صحبت می‌کردم. آن‌ها با زبان فرهنگ توده‌ای صحبت می‌کردند.

زبان‌های ما تولیدات جامعه‌ای بودند که بواسطهٔ نژاد، جنس و طبقه طبقه‌بندی شده بود. زبان من «ایده‌آل» یا دروازهٔ پیشرفت دانشجویان نبود چراکه تحصیلات تکمیلی را درحالی به پایان رسانده بودم که از ارتباط با دانشجویان کارگر ناتوان بودم. بنابراین می‌توانی پروژهٔ گفتمان رهایی‌بخشی را ببینی، که ارتباطات دموکراتیك را کشف می‌کند، چیزی که فکر می‌کنم به مثابهٔ مبادلات کلامیِ مخالف سلسله‌مراتب، تفکیك قدرت بین معلم و دانشجویان را دگرگون می‌کند. زبانی برای اصلاح وجود دارد که در جستجوی آن بودم، زبانی که تغییرات در گفتار اجتماعی‌شدهٔ ما را بازنمایی می‌کند. مشکلی که داشتم یافتن گفتمانی اجتماعی‌زدا برای کلاس بود.

فکر می‌کنم آنچه اهمیت دارد امتناعم از بکارگیری زبان استاد به عنوان تنها زبان ارزشمند در کلاس بود. زبانم به حساب می‌آمد، همانطور که زبان آن‌ها به حساب می‌آمد. زبانم تغییر کرد، همانطور که زبان آن‌ها تغییر کرد. این دموکراسیِ بیان جوی دوطرفه را به وجود آورد که دانشجویان را تشویق می‌کرد راحت صحبت کنند، بدون ترس از اینکه بخاطر «احمق‌بودن» مسخره یا تنبیه شوند. امیدوارم بتوانم حیرت آن‌ها از علاقه‌ام به کلمات‌شان و به فرهنگ‌شان را برای تو بازگو کنم. به‌ندرت استادی آن‌ها را اینقدر جدی گرفته بود، اما واقعیت این است که آن‌ها هم هیچوقت اینقدر خودشان را جدی نگرفته بودند.

آن‌ها هم حرف‌های زیادی برای گفتن داشتند. مشکلات خانوادگی، کاری، تحصیلی، اجتماعی و امثالهم داشتند. این کار من نبود که متقاعدشان کنم بدبختند. مانند جنگجویی منفی بودن، چقدر احمقانه خواهد بود. به‌علاوه، بدبخت‌خواندن آن‌ها ساده‌انگاری‌ای شرم‌آور خواهد بود. آن‌ها خوشبخت و بدبخت، خوش‌بین و بدبین، خشمگین و آرام بودند. آن‌ها خیلی چیزها باهم بودند. شرایطی را در کلاس خلق کردم که افراد می‌توانستند از موضوعات زندگی‌شان صحبت کنند. کسانی که به این

دعوت پاسخ دادند فضاهای موضوعی‌ای که بیشتر موردعلاقه‌شان بود را آشکار کردند. دربارهٔ اظهارات‌شان از آن‌ها سوال می‌پرسیدم، مسائل انتقادی را مطرح می‌کردم، و تلاش می‌کردم به خودم بیاموزم که آن دست سخنان، به عنوان روزنه‌هایی به سوی آگاهی توده‌ای و راه‌هایی به سوی دگرگونی، چه معنایی می‌دهند. زندگی و زبان دانشجویان متون اجتماعی‌ای بودند که آن‌ها و من متوجه‌اش نبودیم، اما چیزی که به من عرضه می‌شد الگوها، نقوش، موضوعات، شخصیت‌ها و تصورات به مثابهٔ سرنخ‌هایی برای دستیابی به معانی بود. پس روی‌هم‌رفته، شاید فهمیدم که فرایند رهایی‌بخشی می‌تواند روزنه و راهی به سوی دانشجویان باشد، برای دیدن شرایط شخصی آن‌ها و تجسم سرنوشتی متفاوت. صورت و صدای معلم می‌تواند سلطهٔ آن‌ها را تثبیت کند یا فرصت‌های توانمندساز را منعکس سازد. اگر دانشجویان تحقیر، ملالت یا بی‌حوصلگی معلم را ببینند و بشنوند، دوباره آن‌ها را افرادی الهام‌بخش انزجار و خستگی می‌پندارند. اگر اشتیاق معلم به لحظات شخصی زندگی را درک کنند، می‌توانند علاقه‌ای ذهنی به یادگیریِ انتقادی پیدا کنند.

این ادراکات مدتی طولانی پس از تجربه‌شان در کلاس برایم حاصل شد. ابتدا تجربه‌کردم و بعد به آن اندیشیدم. بعدها، پائولو، کتاب‌های تو را خواندم و چارچوبی فلسفی برای آنچه انجام می‌دادم به دست آوردم.

واکنش‌های دانش‌آموز: مقاومت و حمایت

پائولو ایرا، تا آنجا که شیوهٔ سنتی ارتباط با دانش‌آموزان و راه نزدیک‌شدن به ابژهٔ شناخت دانش‌آموزان را به چالش کشیدی، آن‌ها چه نوع واکنشی نسبت به این تغییرات نشان دادند؟

ایرا طیفی از واکنش‌ها وجود داشت. برخی می‌خواستند بدانند چرا کلاسی رهایی‌بخش مدت‌ها از آن‌ها دریغ شده است. به زبان روزمره می‌گفتند، تا حالا کجا

بودی همهٔ زندگی‌ام؟ تمام زندگی‌ات صرف نیازهای برآورده‌نشده‌ای شد که دقیقاً نفهمیدی. وقتی به لحظه‌ای میرسی که آن نیاز را می‌یابی، می‌گویی تا حالا کجا بودی همهٔ زندگی‌ام؟ سرانجام، می‌توانی به عنوان فردی که هستی آشکار شوی اما هیچ‌یک از موقعیت‌های زندگی اجازهٔ بروز چنین احساسی را نداده‌اند. این یک واکنش بود که متوجه آن شدم.

بعد، خشم و اضطراب هم بود. شاید دانش‌آموزان می‌خواستند با صدای بلند بپرسند، چه می‌خواهی لعنتی؟ چرا ساعت‌ها را با صحبت‌کردن پر نمی‌کنی و اجازه نمی‌دهی پاسخ‌ها را در سکوت رونویسی کنم و با چشمانی بی‌نور به تو خیره شوم، باور کن درحالی به کلماتت گوش می‌دهم که روی هوا درحال پرواز هستم و درواقع درحال رویاپردازی دربارهٔ آبجو یا ماری‌جوانا یا سکس یا فلوریدا یا بازی بزرگ فوتبال یا مهمانی آخر هفته هستم. آن‌ها مدت‌هاست به تحصیل انفعالی معتاد شده‌اند، که احساسی را می‌سازد که گویی حق ندارم مطالبات انتقادی از آن‌ها داشته باشم. آنطور که فهمیده‌ام، کلاس رهایی‌بخش چالش‌برانگیز است نه آسان. نیاز است که دربارهٔ مسائل فکر کنی، بنویسی و بخوانی، به‌طور جدی آن‌ها را به بحث بگذاری. نظام مدرسه بسیاری از دانش‌آموزان را متقاعد ساخته است که مدرسه دربارهٔ آن‌ها جدی نیست، پس آن‌ها جدی‌بودن در آنجا را رها کرده‌اند. بسیاری از دانش‌آموزان نمی‌توانند بر انزجار از کار فکری در مدرسه غلبه کنند.

بعد، برخی دانش‌آموزان هم بودند که فرصت‌های کلاسی توانمندساز را می‌دیدند اما هنوز ناتوان از صحبت دربارهٔ آن در بحث‌ها بودند. من مقالات‌شان را می‌خواندم اما نمی‌توانستم آن نویسندگان را وارد بحث‌های کلاس کنم. باید به فاصله‌ای که خواهان آن بودند احترام می‌گذاشتم. نوعی دیگر از واکنش نه مشارکت زیاد و نه مقاومت زیاد بود، اما آن‌ها برای یک یا دو ترم دیگر بازمی‌گشتند، برای بودن در جوی که

آن‌ها را جذب کرده بود. شاید به من می‌گفتند، این واقعی بود! فکر می‌کنم این بدان معناست که دوره به جای مسدودکردن ارتباط ما با یکدیگر و با واقعیت، به آن‌ها امکان ارتباط با ذهنیت خودشان و ذهنیت من را داده است. من شیوهٔ معلمی و غیرصمیمی‌ای را عرضه نکردم، و از آن‌ها انتظار نداشتم شخصیت‌هایی غیرفعال در متن مدرسه‌ای سنتی باشند. هردوی ما برای طبیعی‌بودن آزاد بودیم.

هنوز هم دیگرانی وجود داشتند که فعالانه دشمن بودند، به اشکال مختلف من را به چالش می‌کشیدند تا جلوی نیروی انتقادی کلاس را بگیرند. آن‌ها به سنت پایبند بودند، و کلاس را تهدیدی برای ارزش‌های مقررشان می‌دیدند. آن‌ها اغلب تعدادشان در کلاس آنقدر زیاد بود که مجبورم کنند برای آن دوره سنتی شوم. اگر متوجه می‌شدم جذبهٔ رهایی‌بخشی توسط تعداد زیادی از دانش‌آموزان طرد می‌شود، به شیوهٔ تعلیم انتقالی عقب‌نشینی می‌کردم. نمی‌توانستم پداگوژی رهایی‌بخش را به کسی که قرار بود آن را دریافت‌کند، تحمیل کنم. این ناامیدکننده بود اما انجام شیوهٔ ازمدافتادهٔ تعلیم انتقالی بسیار ساده است، با اینکه کارایی ندارد. گروه دانش‌آموزان پذیرنده با آوردن دوستان، دوست‌داران و آشنایان‌شان به کلاس واکنش متفاوتی نشان می‌دادند. آنچه در بدترین لحظات به من کمک می‌کرد، فهم محدودیت‌های قدرت شخصی‌ام بود. اغلب درست بود که کلاس من نوعی تجربه در زندگی دانش‌آموزان بود. ازسوی‌دیگر، یک دوره قسمتی سه تا چهار ماهه از برنامهٔ درسی بزرگ‌تر است، و آموزش تنها بخشی از زندگی بزرگ‌تر در جامعه‌ای بزرگ‌تر است. فرهنگ توده‌ای افراد را برای اداره‌کردن خود در مقابل آزادی شخصی‌شان اجتماعی می‌کند. بنابراین حسی را برای برخی از کلاس‌ها می‌سازد تا دعوت رهایی‌بخشی که ارائه می‌کنم را رد کنند. آنچه در کلاس انجام می‌دهیم لحظه‌ای مجرد جدا از جهان «واقع» نیست. کاملاً به جهان واقع متصل است، و خودِ جهان واقع است، که قدرت و محدودیت هر

دورهٔ انتقادی‌ای است. چراکه جهان درون کلاس است، هرقدر دگرگونی‌ای که به آن دامن می‌زنیم تاثیری شرطی‌کننده بر خارج از فضای کوچک ما داشته باشد، خارج نیز تاثیری شرطی‌کننده بر فضا دارد، متداخل با توانایی ما برای ساخت فرهنگی انتقادی جدا از فرهنگ توده‌ای مسلط.

باید این را هم بگویم که منابع دگرگونی به‌طور یکنواخت توزیع نشده‌اند. وقتی با کلاس جدیدی روبرو می‌شوم، نمی‌توانم مسلم بدانم که این کلاس پیشرفت یا گذار کلاس قبلی را تکرار خواهد کرد. همانطور که نمی‌توانم مسلم بدانم که مقاومت کلاس قبلی در مقابل دگرگونی را تکرار خواهد کرد. باید مسافتی را که این گروه جدید می‌تواند طی کند کشف کنم. ممکن است به هر طریق در مقابل تغییر مقاومت کند، حتی اگر همان دوره‌ای را تعلیم دهم که ترم گذشته دگرگونی‌های قابل‌توجهی را تولید کرده است. از کلاسی به کلاس دیگر خیلی کم می‌توانم به مفروضاتم تکیه کنم.

غیرقابل پیش‌بینی‌بودن دانش‌آموزان همزمان خبر خوب و بدی بود. خبر بد این بود که باید انتظار هرچیزی را داشت، هیچ پیشرفت یا شرایط کار یکسانی وجود ندارد. آموزش من به سوی «پداگوژی موقعیت‌مند» یا قراردادن فرایند یادگیری در شرایط واقعی هر گروه بود. از سوی دیگر، به دلیل اینکه آگاهی دانش‌آموزان تعیین‌کنندهٔ نتیجهٔ هر کلاس بود، می‌توانستم از سرزنش خودم برای کلاس‌هایی که هیچ پیشرفتی نمی‌کردند دست بردارم. اگر کلاسی کار نمی‌کرد، این فرایند گفت‌وگو را از اعتبار نمی‌انداخت. اگر دوره‌ای فراتر از پداگوژی انتقال دانش نمی‌رفت، باعث نمی‌شد احساس کنم یک شکست‌خورده هستم. انسانِ نوعی در عمل نمی‌تواند در این زمان، این مکان، و با این ابزار شروع به دگرگونی کند.

فکر می‌کنم این نکتهٔ بسیار مهمی برای معلمان است، چراکه اگر برای گذار به آموزش رهایی‌بخش تلاش کنی، شاید نیاز به موفقیتی پایدار داشته باشی تا متقاعدت کند تصمیم درست را گرفته‌ای.

پائولو (می‌خندد) بسیار خوب! ایدئولوژی سنتی آنقدر قوی است که ما نیاز به موفقیت‌های زیادی داریم، بالاتر از همه برای معلمان جوان تا احساس کنند حق با آن‌ها است.

ایرا موفقیت ممکن است در سال اول نیاید. بعد از آن چکار می‌کنی؟ نیاز به کسی دارید که به شما اطمینان دهد که موفقیت در سال دوم یا سوم ظاهر خواهد شد، و حتی بعد از آن، وقتی که در تعلیم دگرگون‌کننده بسیار بهتر هستید، هنوز هم تجربهٔ یکسانی نخواهد بود. این باعث‌شده به این فکر کنم که «تغییر» در تجربهٔ بشر اجتناب‌ناپذیر است، اما دگرگونی رهایی‌بخش پتانسیلی است که گاهی اوقات دسترس‌پذیر می‌شود. در زمان ممکن، لزوماً بواسطهٔ ابزارهایی که در محیطی دیگر استفاده می‌شد تحقق نمی‌یابد. به همین دلیل است که یادگیری رهایی‌بخش نمی‌تواند استاندارد شود. باید موقعیت‌مند، تجربی و خلاقانه باشد–عملی که شرایط را برای دگرگونی خلق می‌کند، بواسطهٔ آزمایش ابزارهایی که می‌توانند اینجا موثر باشند.

پس پائولو، من دربارهٔ گذارم به آموزش رهایی‌بخش اینطور فکر می‌کنم. چرا حالا دربارهٔ پیشرفت خودت صحبت نمی‌کنی، زمانی که نوجوان بودی چه چیزی باعث شد تصمیم بگیری معلم شوی.

پائولو اول از همه باید بگویم معلم‌بودن بعد از اینکه شروع به تعلیم کردم برایم تبدیل به واقعیت شد. تنها پس از زمانی که شروع به انجامش کردم برایم تبدیل به حرفه شد. زمانی که بسیار جوان بودم شروع به تدریس کردم، البته برای کسب پول، اما زمانی که شروع به این کار کردم تمایل پیدا کردم که حرفه‌ام معلمی باشد. دستور

زبان پرتغالی تعلیم می‌دادم و عاشق زیبایی زبان شدم. و هرگز آن تمایل به تعلیم را از دست ندادم. نمی‌توانم بگویم زمانی که شش یا هفت ساله بودم در سرم فکر معلم‌شدن بود. البته این ممکن است. اما برای من، در اولین تجربهٔ تعلیمم به کسی که کمتر از من می‌دانست، احساس کردم تعلیم خوب است. شاید ۱۸ ساله بودم، تدریس خصوصی، تدریس به دانش‌آموزان دبیرستانی یا افرادی که در فروشگاه‌ها کار می‌کردند. آن‌ها می‌خواستند دستور زبان یاد بگیرند.

بواسطهٔ تعلیم، متوجه‌شدم که توانایی تدریس دارم و عاشق آن هستم. بیشتر و بیشتر شروع به رویاپردازی برای معلم‌بودن کردم. هرچقدر بیشتر عاشق تعلیم و تحصیل آن می‌شدم یاد می‌گرفتم چطور تدریس کنم.

ایرا چه زمانی شروع به دگرگونی خودت در مسیری رهایی‌بخش کردی؟

پائولو یادآوری آن اکنون بسیار جالب است. به یاد می‌آورم زمانی که زبان پرتغالی را با شیوه‌ای بسیار پویا در مدارس راهنمایی تعلیم می‌دادم، برخی دانش‌آموزان نزد من می‌آمدند و می‌گفتند کلاس‌ها به آن‌ها حس آزادی بیشتری می‌دهد. آن‌ها به من می‌گفتند، «پائولو، حالا می‌دانم که می‌توانم یاد بگیرم!» این بی‌شک به معنای نوعی رهایی از چیزی بود. در سطحی فردی، برخی دانش‌آموزان به‌خاطر محدودیت خارجی که از سوی دیگر معلمین می‌آمد از خودداری رنج می‌بردند، کسانی که به آن‌ها می‌گفتند توانایی یادگیری ندارند. تا حدی می‌توانستم به آن‌ها ثابت کنم که می‌توانند یاد بگیرند، زمانی که آن‌ها را به چالش می‌کشیدم، احساس آزادی بیشتری می‌کردند. این نوع از ترقی را در دانش‌آموزان درک کردم، اما در آن زمان از دیدن سیاستی که پشت آن وضعیت وجود داشت ناتوان بودم.

دانش‌آموزان به من از احساس آزادی‌شان در کلاس‌های ۳۰ یا ۳۵ نفره می‌گفتند همچون افرادی که در خانه به آن‌ها به‌طور خصوصی درس می‌دادم. احساسات بسیار

پویایی از آن‌ها دریافت می‌کردم. تعلیم من ترکیبی از شیوه‌های آموزش سنتی و انتقادی بود. قوانین کاربرد درست را در کلاس توضیح می‌دادم اما بالاتر از همه با نوشتن مقالات کوتاه آن‌ها را به چالش می‌کشیدم، آن‌ها را می‌خواندم و زمانی به عنوان متن برای تمام ساعات کلاس استفاده می‌کردم، نوشته‌های خودشان را به عنوان مثال‌های دستور زبان و نحو به کار می‌گرفتم، آنچه درباره‌اش نوشته‌بودند را تحلیل می‌کردم. بر پایهٔ آنچه قبلاً نوشته بودند به آن‌ها دستور زبان درس می‌دادم، نه بر پایهٔ کتاب درسی. و همچنین از آثار نویسندگان بسیار خوب برزیلی استفاده می‌کردم.

ایرا از آن‌ها می‌خواستی دربارهٔ چه نوع مسائلی بنویسند؟

پائولو مثلاً از آن‌ها می‌پرسیدم آخر هفته چکار کردند. از آن‌ها نمی‌خواستم دربارهٔ چیزهای انتزاعی و مفهومی بنویسند. همیشه آن نوع تمرین را اشتباه می‌دانستم. سوال‌های واقعی می‌پرسیدم، گاهاً دربارهٔ صفحاتی از متنی که خوانده بودیم، گاهاً دربارهٔ لحظاتی از تجربه‌شان. و ساعات کلاس ما به بحث دربارهٔ موضوعات و نوشته‌ها می‌گذشت، اما بحثی انتقادی درباب آنچه گفته و نوشته بودند، نه تدریس کتاب.

از ابتدا متقاعد شده بودم که باید با دانش‌آموزان گفت‌وگو داشته باشم. اگر از من بپرسی که آیا تصوری نظام‌مند از معنای گفت‌وگو داشتم، باید بگویم نه. هیچ معرفت‌شناسی‌ای برای طراحی تدریسم نداشتم. بینش داشتم. حدس زدم گفت‌وگو با آن‌ها باید آغاز کار باشد. این فقط به معنای دادن کلاس‌ها به آن‌ها و توضیح مسائل برایشان نبود، بلکه به‌چالش‌کشیدن انتقادی آن‌ها دربارهٔ آنچه گفته‌بودم بود. سرانجام، بعد از ترک تدریس در دبیرستان، شروع به تعلیم کارگران جوان در شهر رسیف، واقع در شمال برزیل کردم، شهر مادری‌ام. آنجا همهٔ این ایده‌ها را تقویت کردم. آن دومین لحظهٔ شکل‌یابی‌ام بود، میان کارگران و دهقانان رسیف. و اشتباهاتی کردم. سنتی بودم اما قادر به فراروی از آن بودم.

بعدها کارم در رسیف در موسسه‌ای خصوصی در فضای روستایی، و همچنین در دانشگاه بود. تلاش زیادی کردم تا رابطه‌ای بین مدرسه‌ها و زندگی کارگران و دهقانان ایجاد کنم. هرچقدر بیشتر با آن‌ها دربارهٔ مشکلات مدرسه و بچه‌ها صحبت می‌کردم، بیشتر متقاعد می‌شدم که باید انتظارات‌شان را بررسی کنم. همهٔ چیزهایی که اکنون تلاش می‌کنم تئوریزه کنم ناگهانی و تصادفی نیامده‌اند. از مجموعه‌ای از تجارب آمده‌اند.

می‌توانم روی سه یا چهار دورهٔ پیشرفتم تاکید کنم. نخست زمانی بود که دانش‌آموز بودم، خانواده‌ام رسیف را برای ازسرگذراندن بحران اقتصادیِ رکود دههٔ ۱۹۳۰ ترک کردند. لحظه‌ای بزرگ در زندگی‌ام تجربهٔ گرسنگی بود. نیاز داشتم بیشتر بخورم. ازآنجایی که خانواده‌ام موقعیت اقتصادی‌اش را از دست داده بود، تنها گرسنه نبودم بلکه دوستان بسیار خوبی از طبقهٔ متوسط و طبقهٔ کارگر داشتم. دوستی با بچه‌های طبقهٔ کارگر باعث شد تفاوت طبقات را بیاموزم؛ با دیدن اینکه چطور زبان‌شان، لباس‌شان، و همهٔ زندگی‌شان بیانگر تمامیت جداییِ طبقات در جامعه است.

این دورهٔ بسیار خوبی در زندگی‌ام بود. هربار که به یاد می‌آورمش چیز جدیدی از آن می‌آموزم. با سقوط به فقر، از تجربیاتم آموختم که طبقهٔ اجتماعی به چه معناست.

دومین لحظهٔ مهم برای من در نوجوانی بود. به تحصیل علم علاقهٔ زیادی داشتم اما شرایط اقتصادی‌مان چنین اجازه‌ای را نمی‌داد. در کلاس تلاش می‌کردم بخوانم یا گوش کنم اما چیزی نمی‌فهمیدم چون بسیار گرسنه بودم. بخاطر احمق‌بودنم نبود. بخاطر کمبود علاقه نبود. شرایط اجتماعی‌ام اجازه نمی‌داد آموزش ببینم. تجربهٔ دوباره به من دربارهٔ طبقهٔ اجتماعی و یادگیری آموخت. سپس بخاطر مشکلاتم، بزرگ‌ترین فرد خانواده شروع به کار کرد تا به شرایط‌مان کمک کند، و من شروع به بیشترخوردن کردم. آن زمان، در سال دوم یا سوم دبیرستان در حال تجربهٔ مشکلات بودم. زمانی

که تغذیه‌ام بهتر شد، چیزی که می‌خواندم را بهتر می‌فهمیدم. دقیقاً در آن دوران بود که شروع به خواندن دستور زبان کردم، چراکه عاشق مسائل زبان بودم. خودم به مطالعهٔ فلسفهٔ زبان پرداختم، در ۱۸ یا ۱۹ سالگی خودم را آمادهٔ فهم ساختارگرایی و زبان‌شناسی کردم. سپس با عشق به زبان و فلسفه شروع به تعلیم دستور زبان پرتغالی کردم، با این بینش که باید انتظارات دانش‌آموزان را بفهمم، و آن‌ها را درگیر گفت‌وگو کنم. در نقطه‌ای بین ۱۹ تا ۲۳ سالگی متوجه‌شدم عاشق تعلیم هستم. اتفاق بسیار مهم دیگری که در زندگی‌ام موثر بود زمانی بود که الزا را دیدم، که دانش‌آموزم بود، و سپس ازدواج کردیم. من معلم خصوصی‌اش بودم. او را برای امتحانی آماده می‌کردم تا واجد شرایط مدرسه شود. بخشی از امتحان که مربوط به علم نحو بود.

در آن دوران، برای کار در موسسهٔ صنعتی خصوصی‌ای در رسیف دعوت شده بودم که برایم این امکان را فراهم می‌ساخت که کارگران جوان را ببینم. پیش از آن، در کودکی‌ام، دوستانی داشتم که بچه‌های طبقهٔ کارگر بودند. حالا به عنوان یک جوان، شناخت کارگران جوان برای من بازشناسی چیزی بود که قبلاً شناخته بودم. این شانسی دوباره برای بازشناسی چیزی بود که دربارهٔ زندگی کارگری یاد گرفته بودم. در این محیط جدید، شروع به آموختن درس‌های مختلفی کردم. لحظه‌ای دیگر در دگرگونی‌ام، دقیقاً رابطهٔ من با کارگران و دهقانانی بود که بعدها مرا به سوی فهمی رادیکال‌تر از آموزش برد.

البته آن‌ها قصد نداشتند آنچه از طریق کارکردن همراه آن‌ها آموختم را به من تعلیم دهند! اما از رابطه‌ام با آن‌ها آموختم که باید در مقابل معرفت آن‌ها فروتن باشم. آن‌ها با سکوت‌شان به من آموختند که برایم ضروری بود دانشم از تحصیل فکری را در کنار معرفت آن‌ها قرار دهم. آن‌ها بدون گفتن به من آموختند که هرگز نباید این دو مجموعهٔ دانش را جدا از هم بدانم، مجموعه‌ای با دقت کمتر و مجموعه‌ای بسیار

دقیق‌تر. آن‌ها بدون گفتن به من آموختند که زبانشان پست‌تر از من نبود. زمانی که ساختار زبان‌شان را آزمودم و به آن گوش کردم، نحو زبان آن‌ها به زیبایی زبان من بود. البته هرگز نمی‌توانستند بگویند تحلیل‌گران انتقادی دربارهٔ زبان و طبقهٔ اجتماعی چه می‌دانند، اما از طریق شواهدشان، اظهارات‌شان، نه از طریق سخنرانی دربارهٔ خودشان، مرا با زیبایی زبان و معرفت‌شان آشنا کردند. بسیاری اوقات برخی از آن‌ها توجه مرا به استثمار مداوم‌شان به عنوان کارگر جلب می‌کردند.

مردم می‌توانند چیزهای زیادی به ما یاد دهند، اما شیوهٔ تعلیم افراد تحت‌تسلط متفاوت از شیوهٔ تعلیم افراد مسلط است. کارگران در سکوت با مثال‌های‌شان، با وضعیت‌شان تعلیم می‌دهند. آن‌ها مانند معلمان ما عمل نمی‌کنند. ازاین‌رو ما به عنوان معلمان آن‌ها باید برای اینکه دانش‌آموز آن‌ها باشیم کاملاً گشاده باشیم، برای یادگیری بواسطهٔ تجربه‌کردن همراه آن‌ها، در رابطه‌ای که خود به‌طور غیررسمی آموزشی است.

ایرا اینگونه چیزهای زیادی یاد گرفتم، غیررسمی، با گوش‌کردن و مطالعه‌کردن همراه دانش‌آموزانی که نمی‌دانستند معلم من هستند. آیا پس از آن به عنوان فردی جوان آموختی که واقعیت به‌طور اجتماعی ساخته‌شده و می‌تواند بازسازی شود، که ما اینگونه که هستیم ساخته شده‌ایم؟

پائولو بله! البته! آن نوعی از دانش بود که به شیوه‌ای بسیار واقعی از آن‌ها دریافتم، نه از دانشگاه بلکه از کارگرانی که تعلیمم می‌دادند. اگر در دانشگاه با رویکردی خاص علوم اجتماعی بخوانی، یاد می‌گیری که واقعیت یک چیز است، یک پژوهش یا یک مدل آماری. اما با حس‌کردن اینکه واقعیت بهم‌پیوسته است چیز دیگری برای یادگیری وجود خواهد داشت. برای آموختن آن حس عینی، هیچکسی بهتر از کارگران به‌عنوان معلم نیست. آن‌ها چیزی که نیاز داریم مطالعه کنیم را تجربه می‌کنند.

تغییر بواسطهٔ تجربه: معلمان با و از دانش‌آموزان یاد می‌گیرند

ایرا یادگیری از واقعیت مهم است، اما مهم‌تر از «به واقعیت رفتن»، این است که دانش‌آموزانِ کارگر را به عنوان معلمان‌تان بپذیرید. این عمقی سیاسی به یادگیری «تجربی» می‌بخشد، که ایده‌ای مشترك در آموزش مترقی است. معلمان از دانش‌آموزان یاد می‌گیرند و استادان دانشگاه به‌طور غیررسمی توسط کارگران تعلیم داده می‌شوند. این دستورکار متفاوت از برنامهٔ درسی سنتی، و دموکراتیك‌تر از تعلیم دانش‌آموزمحور است.

اگر آموزش غیررسمی‌ات در میان کارگران را دنبال کنم تو را از مسیر آموزشی ناب در زبان‌شناسی یا معرفت‌شناسی دور می‌کنم. لحظهٔ بعدی در گذارت چه بود؟

پائولو در دانشگاه و همچنین در حاشیهٔ شهر، کارم میان کارگران و دهقانان جوان را ادامه دادم، همچون دانش‌آموزان آن‌ها را به عنوان معلمانم پذیرفتم. این دورهٔ طولانی ۱۵ ساله‌ای برای من در رسیف بود، جستجو در سکوت، برخی از جنبه‌های اصلی‌ای که در کتاب‌هایم نوشته‌ام را به‌طور ذهنی سازماندهی کردم. در آن دوره ۱۵ سال طول کشید تا بگویم: ببین! چیز متفاوتی در تعلیم خواندن و نوشتن به مردم وجود دارد! این سال‌ها شکافی آشکار در زندگی‌ام هستند، زمانی که بسیار فعال در جستجوی پداگوژی‌ای بودم که کشفی مبتکرانه نبود بلکه بیشتر چیزی برآمده از تجربهٔ مشترك بود که با نتایج خوب در آغازش شیوهٔ متفاوتی از آموزش را نشان داد.

در سال ۱۹۶۳، توسط وزارت آموزش دعوت شده بودم تا برنامهٔ سوادآموزی‌ای برای بزرگسالان تدوین کنم، که آغاز دوران جدیدی بود که در برزیل شناخته شدم. اما آن دوران خیلی کوتاه بود، کمتر از یك سال، به دلیل کودتا از برزیل خارج شدم. لحظهٔ بعدی رادیکال‌شدن یا دگرگونی‌ام، فهم این بود که یك آموزگار یك سیاست‌مدار

هم هست، خیلی زود پس از کودتا به شیلی تبعید شدم. تبعید آخرین مرحلهٔ پیشرفت من در پداگوژی و سیاست بود، برای فهمم از سیاستِ آموزش.

تبعید بازاندیشی در واقعیت برزیل را برایم ممکن ساخت. در شیلی مواجهه‌ام با سیاست و تاریخ دیگر کشورها مانند امریکای لاتین، ایالات متحده، افریقا و کاراییب، چیزهای بسیاری برایم آشکار کرد که منجر به بازآموزی آنچه می‌دانستم شد. بدون یادگیری چیزهای جدید و بازآموزی چیزهای قدیمی، در زمان زندگی در تبعید، برای فرد غیرممکن است که با بسیاری از فرهنگ‌ها و کشورها آشنا شود. فاصلهٔ گذشته‌ام در برزیل و زمان حالم در شیلی در زمینه‌های مختلف اندیشه‌ام را برانگیخته نگه می‌داشت.

ایرا در تبعید چه نوع درس‌هایی گرفتی، به‌ویژه دربارهٔ کودتا و آموزش؟

پائولو از تفکر در کودتای ۱۹۶۴ بالاترین درسی که گرفتم دربارهٔ محدودیت‌های جهانی آموزش بود. البته کودتای برزیل، و کودتای بعدی در امریکای لاتین، مرا برای دیدن محدودیت‌های آموزش به چالش کشید. نمی‌گویم پیش از ۱۹۶۴ کاملاً قانع شده‌بودم که آموزش می‌تواند ابزاری برای تغییردادن جامعه باشد. اما دربارهٔ این مسئله روشن نبودم. در مقاله‌ای که در سال ۱۹۷۴ نوشته بودم، برخی از ساده‌انگاری‌هایم دربارهٔ محدودیت‌های جهانی آموزش را به نقد کشیده بودم. اما کودتا بسیار واضح این مسئله را مطرح کرد، و محدودیت‌ها را به من آموخت. البته این بدان معنا نیست که برای یادگیری چیزهای خوب باید به‌طور مداوم کودتا داشته باشیم!

بله، این درست است که پس از سال ۱۹۶۴ از محدودیت‌های آموزش در دگرگونی سیاسی جامعه آگاه‌تر شدم. بااین‌وجود، از طریق آموزش، ابتدا می‌توانیم قدرت در جامعه را بفهمیم. می‌توانیم روابط قدرتی که توسط طبقهٔ حاکم غیرشفاف شده است را شفاف کنیم. همچنین می‌توانیم برنامه‌هایی را برای تغییر جامعه آماده کنیم یا در آن‌ها مشارکت کنیم.

باید بگویم پیش از کودتا به آموزش قدرت‌هایی را نسبت می‌دادم که واقعاً فراتر از آن بود، اما آن دوران بسیار خوش‌بینانه بود. بجز برخی استثنائات در گروه‌های چپ، تقریباً مسلم می‌دانستیم که باید به سوی کسب قدرت حرکت کنیم. امید بزرگ تعمیم‌یافته‌ای وجود داشت که من جزئی از آن بودم. در این فضا، تعلیم‌دادن به دانش‌آموزان سخت نبود. زمان فوق‌العاده‌ای بود. جوانان به‌طور تاریخی‌ای برای مشارکت در دگرگونی برانگیخته شده بودند. به یاد دارم که زمانی به ۶۰۰ دانش‌آموز برای کار به عنوان معلم در طرح سوادآموزی بزرگسالان نیاز داشتیم. در روزنامه‌ها اعلام کردیم و ۶۰۰۰ کاندید حضور یافتند! این وحشتناک بود! مجبور بودیم در یک استادیوم با آن‌ها مصاحبه کنیم تا ۶۰۰ نفر را انتخاب کنیم، در اواخر سال ۱۹۶۳. آن سال زمان بسیج عمومی خارق‌العاده‌ای بود، و آموزش بخشی از آن بود، یکی از عناصر، تا زمان کودتا.

ایرا در اواخر دهۀ ۶۰ در ایالات متحده و بخشی از اروپا، آموزش یکی از بخش‌های رادیکال‌ساز جامعه بود. تعجب می‌کنم چنانچه دهۀ ۶۰ نشان‌دهندۀ قدرت آموزش برای رادیکال‌کردن جامعه یا محدودیت‌های آموزش در دگرگونی جامعه باشد، یا هر دو به‌طور همزمان. از منظر کودتای ۶۴، اگر شما آموزش را همانطوری تعبیر کنید که ارتش کارتان در سوادآموزی بزرگسالان را تعبیر می‌کند، ممکن است بگویید آموزش تهدیدی غیرقابل‌پذیرش برای الیگارشی، نابرابری، و قانون اقتدارگرا است. ارتش و حامیان فرادست آن به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش نمی‌تواند نادیده گرفته شود. آن بخشی از بسیج توده‌ای بوده و باید محدود شود. این نشان می‌دهد که نقش آموزش در دگرگونی اجتماعی در آن دوران بسیار قابل‌توجه بوده است.

پائولو این بسیار جالب است. شاید حالا بگویم دقیقاً به این دلیل که آموزش باید اهرمی برای تغییر اجتماعی باشد، نمی‌تواند باشد!

ایرا منظورت این است که اجازه داده نمی‌شود آموزش چیزی که باید، باشد؟ نیروهای نخبه در جامعه به آموزش اجازه نمی‌دهند ساختار سیاسی را دگرگون کند؟

پائولو بله! (می‌خندد) به‌طور مثال اگر آموزش تنها بتواند گفت‌وگویی با زندگی داشته باشد، و بگوید باید بفهمم چقدر وادار شده‌ام محدود باشم، به دلیل محدودیت‌های سیاسی اجازه ندارم فراتر بروم، پس از آن دیدن محدودیت‌های اجتماعی آسان‌تر خواهد بود! زمانی که شوک کودتا را تجربه کردم، شروع به فهم ماهیت محدودیت‌هایی کردم که بر آموزش اعمال می‌شد. پس از کودتا، من واقعاً دوباره متولد شدم، با آگاهی‌ای جدید از سیاست، آموزش و دگرگونی. می‌توانی این را در نخستین کتابم *آموزش برای آگاهی انتقادی* (۱۹۶۹) ببینی. آنجا به ماهیت سیاسی آموزش ارجاع نمی‌دهم. این برخی از ساده‌انگاری‌هایم را آشکار می‌کند. اما پس‌ازآن قادر بودم دربارهٔ تاریخ بیاموزم. همهٔ این چیزها به من آموخت چقدر به عملی سیاسی در جامعه نیاز داریم که می‌شود فرایندی پایدار برای آزادی باشد، فرایندی که باید شامل آموزشی باشد که رهایی می‌بخشد.

ایرا این درس‌ها چگونه می‌تواند به معلمان و دانش‌آموزان در دگرگونی‌شان کمک کند؟

پائولو برای دگرگونی، پیش از همه نیاز داریم که زمینهٔ اجتماعی تعلیم را بفهمیم، و بعد جویا شویم که چطور این زمینه آموزش رهایی‌بخش را از شیوه‌های سنتی تمییز می‌دهد. اجازه بده دوباره با نکتهٔ مهمی شروع کنم که پس از کودتا روشن ساختم: آموزش فی‌نفسه اهرمِ انقلابیِ دگرگونی نیست. نظام مدرسه توسط نیروهایی آفریده شده بود که مرکز قدرت‌شان دور از کلاس بود. اگر آموزش اهرم دگرگونی نیست، چطور می‌توانیم آموزش رهایی‌بخش را بفهمیم؟ زمانی که به این تردید می‌رسید، باید لحظه‌ای متفاوت در تفکرتان داشته باشید.

آموزش رهایی‌بخش اساساً وضعیتی است که معلم و دانش‌آموزان هردو باید بیاموزند، هردو باید سوژهٔ شناسا باشند، به رغم متفاوت‌بودن. این برای من اولین آزمایش آموزش رهایی‌بخش است، بواسطهٔ اینکه معلمان و دانش‌آموزان هر دو عاملانِ انتقادی عمل کسب دانش هستند.

نکتهٔ دیگر اینجاست که آموزش لحظه‌ای است که شما به دنبال متقاعدکردن خود به چیزی هستید و تلاش می‌کنید دیگران را به چیزی متقاعد کنید. برای مثال، اگر اعتقاد به لزوم تغییر نژادپرستی نداشته باشم، نمی‌توانم آموزگاری باشم که شما را قانع می‌کنم. اهمیتی ندارد سیاستِ معلم چیست، هر دوره‌ای به جهت مشخصی اشاره دارد، به سوی اعتقاداتی دربارهٔ جامعه و دانش. گزینش مواد، سازماندهی مطالعه، روابط گفتمان، همگی گرداگرد اعتقادات معلم شکل می‌یابند. ازاین‌رو تناقضی که در آموزش رهایی‌بخش با آن روبرو هستیم، بسیار جالب است. در لحظهٔ رهایی‌بخش، باید تلاش کنیم دانش‌آموزان را متقاعد سازیم و از سوی دیگر باید به آن‌ها احترام بگذاریم، نه اینکه ایده‌ها را به آن‌ها تحمیل کنیم.

در خلال جست‌وجویتان برای متقاعدساختن شاگردان، دلایل‌تان برای آزادی، و اطمینان‌تان از دگرگونی جامعه، به‌طور غیرمستقیم باید تاکید کنید که ریشه‌های مشکل بسیار فراتر از کلاس در جامعه و در جهان است. دقیقاً به همین خاطر، زمینهٔ دگرگونی تنها کلاسِ درس نیست بلکه خارج از آن توسعه یافته است. دانش‌آموزان و معلمان متعهد به دگرگونی‌ای خواهند بود که شامل زمینه‌ای خارج از کلاس می‌شود، اگر فرایند رهایی‌بخش است.

درواقع آنچه درون یک سمینار اتفاق می‌افتد زمانی که استادی هستید درگیر آموزش رهایی‌بخش، این است که مصداقی برای احترام به آزادی بیان می‌کنید، مصداقی برای دموکراسی، و اینکه زندگی با تفاوت‌ها و احترام به آن‌ها پسندیده است. درون زمینهٔ

کلاس، همهٔ این انواع مصادیق را بیان می‌کنید، مصداق رادیکال‌گرایی‌تان را، اما هرگز مصداق فرقه‌گرایی را بیان نمی‌کنید. بااین‌حال که می‌دانید مبارزهٔ سیاسی برای تغییر جامعه منحصر به درون مدرسه نیست، بااینکه مدرسه بخشی از مبارزه برای تغییر است. پس آموزش رهایی‌بخش باید به عنوان لحظه یا فرایند یا عملی فهم شود که مردم را به چالش می‌کشیم تا خودشان را برای کسب قدرت سازمان بدهند یا بسیج کنند.

ایرا پرسشی که معمولاً پیش می‌آید رابطهٔ بین توانمندسازی داخل و خارج کلاس است. موافقم که اتصال کار کلاس به دگرگونی جامعه برای گذار معلم به روش‌های رهایی‌بخش اصلی بنیادین است، اما کلاس و بقیهٔ جامعه از نظر فیزیکی سطوح عمل جدا از هم باقی می‌مانند. زبان، روش‌ها، و انتظارات دگرگونی زمانی به بهترین شکل عمل می‌کنند که در زمینهٔ واقعی‌ای که در آن هستیم واقع شوند. اتصال کار کلاس به جامعهٔ خارج کلیدی است، اما همان برابرکردن کلاس با محیط غیرآکادمیک نیست. به عنوان یک معلم نگارش، رسانه‌های توده‌ای، و ادبیات به خودم می‌گویم که امکان گذار در هر کلاس منحصربه‌فرد را کشف خواهم کرد، با توجه به وضعیتی که من و دانش‌آموزان در آن هستیم. من هدف تغییر اجتماعی را دارم، اما تلاش می‌کنم امکان دگرگونی را در هر کلاس مجزا برانگیزم. اغلب، همهٔ چیزی که می‌توانم در یک دوره انجام دهم لحظهٔ گذار از انفعال یا ساده‌انگاری به اندکی انگیزش و آگاهی انتقادی است. گاهی اوقات نمی‌توانم ضربه‌ای به تاثیر فرهنگ توده‌ای روی انتظارات دانش‌آموزان وارد کنم. اگر دانش‌آموزان یکدیگر را درگیر گفت‌وگوی انتقادی کنند، آن را به عنوان عملی توانمندساز می‌بینم چراکه آن‌ها انتخاب کرده‌اند انسان‌های نوعی‌ای باشند که واقعیت‌شان را همراه یکدیگر بررسی می‌کنند. اگر برخی از متون و مقالاتی که در اختیارشان گذاشته‌ام را منتقدانه بررسی کنند، این را نشانه‌ای می‌دانم که مقاومت‌شان در برابر فرهنگ انتقادی درحال کاهش و غوطه‌وری‌شان در فرهنگ

توده‌ای درحال تضعیف است. اگر به‌طور جدی نژادپرستی یا جنسیت‌زدگی را مطالعه کنند، این را نقطهٔ شروعی برای دگرگونی‌ای می‌دانم که ممکن است در مدتی طولانی به‌سوی انتخاب‌هایشان برای تغییر اجتماعی پیش برود. در تفکر دربارهٔ چیزی که یک کلاس می‌تواند انجام دهد، سلسله‌ای از لحظات دگرگون‌کننده را می‌بینم.

پائولو بله! سطوح متفاوتی از دگرگونی وجود دارد.

ایرا من به دنبال پیشرفت تدریجی در گفت‌وگوی کلاس و توجه به رفتارهای درحال‌تغییر دانش‌آموزان در مواجهه با پژوهش انتقادی هستم. به کنش‌های متقابل اجتماعی نگاه می‌کنم، تا ببینم نگرش‌های ساده‌انگارانه و جبری درحال تغییرند. آیا آن‌ها دانشگاه، کار یا زندگی خانوادگی را با شناخت‌های متفاوتی به بحث می‌گذارند؟ سعی می‌کنم دربارهٔ کانال‌هایی که بواسطه‌شان هر گروهی می‌تواند دگرگونی را به نمایش بگذارد، به‌طور گسترده فکر کنیم. اگر معلمان در قالب مراحل، سطوح، و سلسله‌ها در فرایندی طولانی به تغییر فکر نکنند، ممکن است به این دام فلج‌کننده بیفتند که بگویند یا همه‌چیز باید یکباره تغییر کند یا ارزش ندارد که برای تغییر چیزی تلاش کنیم. تنها به دنبال تغییرات بزرگ بودن، ممکن است باعث شود معلمان ارتباط‌شان با نیروی دگرگون‌کننده‌ای که در هر فعالیتی وجود دارد را از دست بدهند.

روش‌های رهایی‌بخش ایدئولوژی مسلط را فاش می‌کنند

پائولو ملاحظات تو مرا به برخی از انواع دیگر تفکرات رساند. به‌طورمثال آموزگار رهایی‌بخش باید کاملاً آگاه باشد که دگرگونی تنها مسئلهٔ روش‌ها و تکنیک‌ها نیست. اگر آموزش رهایی‌بخش تنها مسئلهٔ روش‌ها بود، مشکل فقط تغییر برخی روش‌شناسی‌های سنتی به روش‌شناسی‌های مدرن بود. اما مشکل این نیست. مسئله رابطه‌ای متفاوت با دانش و با جامعه است.

نقدی که آموزش رهایی‌بخش باید موکداً عرضه کند، نقدی نیست که به زیرنظام آموزش ختم شود. بلکه نقد در کلاس رهایی‌بخش فراتر از زیرنظام آموزش می‌رود و تبدیل به نقد جامعه می‌شود. بدون شک، «جنبش مدرسهٔ جدید» و «جنبش مدرسهٔ مدرن یا مترقی» به فرایند آموزش کمک‌های زیادی کرده‌اند، اما به‌طورکلی نقد جنبش مدرسهٔ جدید در سطح مدرسه می‌ماند، و به جامعهٔ بزرگ‌تر گسترش نمی‌یابد. برای من، مشخصهٔ جایگاه حساس آموزش رهایی‌بخش برانگیختن نقدی است که فراتر از دیوارهای مدرسه می‌رود–تحلیل نهایی، آن است که در کنار نقد مدارس سنتی، آنچه باید نقد کنیم نظام سرمایه‌داری‌ای است که این مدارس را شکل داده. آموزش پایهٔ اقتصادی در جامعه خلق نکرده است. بااین‌حال که بوسیلهٔ اقتصاد شکل گرفته، آموزش می‌تواند تبدیل به نیرویی شود که بر زندگی اقتصادی تاثیر می‌گذارد. از منظر محدودیت‌های آموزش رهایی‌بخش، باید زیرنظام آموزش را بشناسیم. آموزش نظام‌مند چطور در تصویر کلی توسعهٔ سرمایه‌داری تشکیل یا ساخته شده؟ باید ماهیت نظام‌مند مدرسه را بفهمیم تا در فضای مدارس موثر عمل کنیم.

می‌دانیم این آموزش نیست که جامعه را شکل می‌دهد، در مقابل، این جامعه است که آموزش را با توجه به منافع قدرتمندان شکل می‌دهد. اگر این درست باشد، نمی‌توانیم انتظار داشته باشیم آموزش اهرمی برای دگرگونی کسانی باشد که قدرت دارند و در قدرت هستند. ساده‌لوحانه خواهد بود که از طبقهٔ حاکمِ در قدرت بخواهیم نوعی از آموزش را عملی کند که برضدش باشد. اگر آموزش بدون نظارت سیاسی برای پیشرفت رها می‌شد، پایانی بر مشکلات کسانی که در قدرت بودند وجود نداشت. اما، اقتدارهای مسلط آن را تنها نمی‌گذارند. بر آن نظارت می‌کنند.

در دههٔ ۷۰، انواع نظریه‌هایی را داشتیم که تلاش می‌کردند آموزش را به عنوان بخشی از بازتولید جامعه بفهمند، که «هنری ژیرو[1]» بسیار خوب آن‌ها را بررسی کرده است. واقعیت این است که روابط بین زیرنظام آموزش و نظام جهانی جامعه روابطی مکانیکی نیستند. روابطی تاریخی هستند. روابط دیالکتیکی و متناقض هستند. این بدان معناست که از دیدگاه طبقهٔ حاکم، افراد در قدرت، وظیفهٔ اصلی آموزش نظام‌مند بازتولید ایدئولوژی مسلط است.

به‌طور دیالکتیکی، بااین‌حال وظیفهٔ دیگری برای انجام وجود دارد. وظیفهٔ تقبیح و کارکردن علیه بازتولید ایدئولوژی مسلط. چه کسی این وظیفهٔ دوم تقبیح ایدئولوژی مسلط و بازتولید آن را دارد؟ آموزگاری که رویای سیاسی‌اش رهایی است. وظیفهٔ دوم نمی‌تواند توسط طبقهٔ حاکم طرح شود، کسانی که رویای‌شان بازتولید قدرت‌شان در جامعه است. دگرگونی باید توسط کسانی به انجام برسد که رویای‌شان بازکشف، بازآفرینی یا بازسازی جامعه است. پس کسانی که رویای‌شان بازکشف جامعه است باید فضای مدارس را پر کنند، فضای نهادی، به منظور آشکارساختن واقعیتی که توسط ایدئولوژی مسلط پنهان شده است، برنامهٔ آموزشی مسلط.

البته این آشکارسازی یکی از وظایف اصلی آموزش رهایی‌بخش است. وظیفهٔ بازتولید ایدئولوژی غالب دلالتی ضمنی بر غیرشفاف‌ساختن واقعیت دارد، تا افراد را از دست‌یابی به آگاهی انتقادی باز دارد، از «خوانش» انتقادی واقعیت‌شان، از فهم مفاد واقعیاتی که کشف می‌کنند. غیرشفاف‌ساختن واقعیت به این معناست که منجر می‌شود به مردم بگویید الف همان ب است، ب همان ث است، تا بگویید واقعیت کالایی ثابت است تا به‌جای شناخت، توصیف کند که هر لحظه در تاریخ ساخته‌شده و در فرایندی تاریخی می‌تواند تغییر کند. مثالی از اسطورهٔ مبهم‌سازی این است که بیکاری در

[1] Henry Giroux

ایالات متحده به دلیل حضور «مهاجرین غیرقانونی» است که کارها را از کارگران بومی می‌گیرند، به جای دیدن بیکاری به عنوان سیاستی سازمانی برای پایین نگه‌داشتن دستمزدها. این واقعیت را مبهم می‌سازد. این وظیفهٔ ایدئولوژی غالب است. وظیفهٔ ما، وظیفهٔ رهایی‌بخش، در سطح نهادی مدارس، روشن‌کردن واقعیت است. البته این وظیفه‌ای بی‌طرف نیست، همانطور که دیگر وظایف بی‌طرف نیستند.

مبهم ساختن واقعیت بی‌طرفانه نیست. شفاف و روشن‌ساختن واقعیت نیز بی‌طرفانه نیست. به منظور انجام آن، باید فضای مدارس را با سیاست رهایی‌بخش اشغال کنیم. بااین‌حال ما نمی‌توانیم چیزی بسیار آشکار را انکار کنیم. کسانی که از خلال ایدئولوژی غالب واقعیت را مبهم می‌سازند، همراه جریان شنا می‌کنند! آن‌هایی که به رفع ابهام وظیفهٔ بازتولید می‌پردازند خلاف جریان شنا می‌کنند! شناکردن خلاف جریان به معنای خطرکردن و فرض‌کردن خطر است. همچنین به این معناست که همواره انتظار داشته باشید تنبیه شوید. همیشه می‌گویم کسانی که خلاف جریان شنا می‌کنند اول از همه توسط جریان تنبیه می‌شوند و نمی‌توانند انتظار هدیه را داشته باشند! و سرانجامِ آموزش رهایی‌بخش برای من، حداقل سرانجامی در این لحظه، دگرگون‌کردن معلمان با استفاده از فضای آموزشی به‌دور از ساده‌انگاری است. او می‌داند آموزش اهرمی برای تغییر انقلابی نیست دقیقاً به این دلیل که باید باشد! (می‌خندد) این تناقض در قلب مسئله است. به منظور اینکه آموزش ابزاری برای دگرگونی باشد لازم خواهد بود که طبقهٔ حاکمِ در قدرت خودکشی کند! مجبور خواهد بود قدرتش در جامعه را از دست بدهد، همچنین ساخت و نظارت بر مدارس و دانشگاه‌ها. هرگز در تاریخ چنین موردی نداشتیم و باور ندارم که در این قرن چنین کاری بکنند.

ایرا اقتدارها برنامهٔ آموزشی‌ای را اجرا می‌کنند که گمان می‌کنند ساختار کنونی جامعه را تقویت می‌کند. اما مدرسه به‌طور کامل تحت کنترل آن‌ها نیست. آموزش به‌طورموثر ایدئولوژی مسلط را بازتولید نمی‌کند. مقاومت دانش‌آموزان را به‌وجود می‌آورد–هرچیزی از جنبش‌های سیاسی تا وندالیسم. معلمین شاهد بی‌نظمی‌های بسیاری در کلاس هستند. از سوی دیگر، مدرسه کاملاً هم خارج از کنترل نیست. مدرسه محیط مجادلهٔ سیاسی است که توسط اقتدارها تحت‌سلطه قرار دارد، جایی که ایده‌های مخالف و فرهنگ دموکراتیک می‌تواند توسط کسانی سازماندهی شود که می‌خواهند جامعه را دگرگون کنند، و جایی که بیگانگی دانش‌آموزان مانع کارکرد برنامهٔ آموزشی پنهان می‌شود.

پائولو بله! این تکملهٔ مهمی است. پیش از اینکه این مسئله را ترک کنیم، می‌خواهم همچنان بر نکتهٔ مهمی که پیش از این گفتی تاکید کنم. دربارهٔ تجربهٔ ناامیدی توسط آموزگاران، زمانی که می‌بینند عمل تعلیم‌شان قادر به ایجاد انقلابی که انتظارش را داشتند، نبود. درواقع، آن‌ها به آموزش رهایی‌بخش با سبکی ایده‌آلیستی نزدیک شده‌اند. چیزی را از آن انتظار داشتند که قادر به انجامش نیست، دگرگونی جامعه بواسطهٔ خودش. در کشف نهایی محدودیت‌هایش، آن‌ها ممکن است شروع به انکار هر تلاشی کنند، حتی تلاش‌های مهم در میدان آموزش، و به دام نقدی سلبی بیافتند، گاهاً به فرد تقریباً بیماری تبدیل می‌شوند که به عمل‌کردن به‌مثابهٔ متفکری دیالکتیکی ادامه می‌دهند اما نه به‌مثابهٔ آموزگاری رهایی‌بخش. آن‌ها به شناخت چگونکی عملکرد جامعه و چگونگی عملکرد قدرت در جامعه ادامه می‌دهند، اما قادر نیستند این فهم‌ها را در کلاس به کار بگیرند. ما نیاز داریم محدودیت‌های فرصت‌های آموزش را بشناسیم، بر محدودیت‌ها غلبه کنیم، و خود را به فراتر از آموزش گسترش دهیم تا جلوی این ناامیدی را بگیریم.

بحث ما تا اینجا دربارهٔ آموزش رهایی‌بخش به عنوان آموزش دموکراتیک بوده است، آموزشی آشکارکننده، آموزشی به‌چالش‌کشنده، عمل انتقادیِ کسب دانش، با خوانش واقعیت، با فهم چگونگی عملکرد جامعه، صرفاً در سطح مدرسه. اما میدان دیگری برای ایجاد و توسعهٔ آموزش رهایی‌بخش وجود دارد که دقیقاً در کنار جنبش‌های اجتماعی است. مثلاً جنبش رهایی زنان، جنبش محیط‌زیست، جنبش زنان خانه‌دار علیه هزینه‌های زندگی، همهٔ این جنبش‌های بنیادین در پایان این قرن تبدیل به امر سیاسی بسیار قوی‌ای می‌شوند. در کنار این جنبش‌ها جنبه‌هایی از آموزش رهایی‌بخش را داریم که گاهاً متوجه آن نمی‌شویم.

دیگر میدان‌ها: آموزش در جنبش‌ها و اجتماعات

ایرا در این جنبش‌ها، فعالیت‌های آموزشی هم هست. اقتدارها با شیوه‌ای که مدرسه را ساخته‌اند مانع شرایط شکل‌گیری جنبش‌های مخالف می‌شوند. جنبش‌ها در کلاس‌های رسمی فاقد خودمختاری هستند، فاصله از کنترل رسمی به آن‌ها آزادی بیشتری برای عملی‌کردن تغییر اجتماعی و آموزش انتقادی می‌دهد.

معلمان رهایی‌بخش اغلب در حیرتند که کجا باید کارشان را انجام دهند، در کلاس‌ها یا در جنبش‌ها یا در سازمان‌های مردم‌نهاد. چه می‌شود اگر کلاس میدان اصلی برای دگرگونی اجتماعی نباشد؟ جنبش‌ها اینجا به مسابقهٔ تسلیحاتی مرتبط هستند، مداخله در امریکای مرکزی، آپارتاید، برابری زنان، نژادپرستی و چیزهایی از این دست. گروه‌های اجتماعی بسیاری هستند که از آموزش محلی حمایت می‌کنند. پس آیا کلاس میدانی ثانوی برای آموزش رهایی‌بخش است؟

پائولو گاهی اوقات هست. باید گمان کنیم در برخی لحظات، مشارکت من، مشارکت ما، در سمینارهای دانشگاهی میدانی ثانوی برای آموزش رهایی‌بخش است. اما نمی‌توانیم انکار کنیم که این مهم است. همچنین مسئلهٔ انتخاب و فرصت‌های

تاریخی است. حتی مسئلهٔ ذوق و سلیقه است! شخصاً ترجیح می‌دهم با جنبش‌های محبوب اجتماعی در پیرامون شهرها کار کنم، به جای کارکردن در مدارس. اما ترجیحم برای کار در خارج از مدرسه مرا درون کلاس‌های رسمی ناراحت نمی‌کند. من هردو را دوست دارم و همیشه هردو را انجام داده‌ام. بااین‌حال، آموزگار دیگری می‌تواند به من بگوید اما پائولو، من احساس می‌کنم میدانم درون مدرسه است. من می‌توانم بگویم ترجیح می‌دهم در حاشیه کار کنم، اما دیگران می‌توانند بگویند این میدان آن‌ها نیست، اینکه خارج از مدرسه احساس گم‌شدن می‌کنند. احساس می‌کنند آنجا کار کردن شایستهٔ آنان نیست، اما هنگام بحث اقتصادی با دانشجویان احساس شایستگی می‌کنند، مثلاً روشن‌ساختن شیوهٔ تولید سرمایه‌داری. این هم مهم است.

برای من بهترین چیز ممکن کارکردن در هر دو میدان باهم است، در مدرسه و در جنبش‌های اجتماعی خارج از کلاس. اما چیزی که باید از آن اجتناب کنید غیرموثربودن در هر دو میدان است، با ضعیف انجام‌دادن هردو به دلیل اینکه تلاش بسیار زیادی می‌کنید.

ایرا آیا فکر می‌کنی تربیت حرفه‌ای و کاری‌ای که خواستهٔ معلمان است به احتمال زیاد منجر خواهد شد اول کلاس را انتخاب کنند و سپس جنبش‌های اجتماعی را؟ آیا این با توجه به اهمیت جنبش‌ها در جامعهٔ درحال‌تغییر، نیاز به اصلاح دارد؟ آیا اکنون مایلی که توجه معلمان را به ارزش جنبش‌های اجتماعی و اجتماعات آموزشیِ خارج از مدرسه جلب کنی؟ تربیت معلمان مانند تربیت رسمی در هر تخصصی است، تخصص شما شامل ایفای نقش در سیاست‌های مخالف نیست.

پائولو فکر می‌کنم اگر برای بسیاری از معلمانی که تنها درون مدرسه کار می‌کنند ممکن بود، طرح‌ها، برنامه‌ها، لیست‌های مطالعاتی، و مقالات درجه‌بندی را دنبال می‌کردند تا خود را به پویایی بزرگ‌تر عرضه کنند، بسیج عظیم‌تری که درون

جنبش‌های اجتماعی می‌یابید، آن‌ها می‌توانند دربارهٔ روی دیگر آموزش بیاموزند، چیزی که در کتاب‌ها نوشته نشده است. چیزی بسیار مهم خارج از آموزش رسمی وجود دارد، اینکه افراد خلق می‌کنند. این می‌تواند برای معلمان تجربهٔ گشودن روزنه‌ها باشد. بااین‌حال، به معلمان احترام می‌گذارم زمانی که می‌گویند ترجیح می‌دهند در مدارس بمانند، اما حتی درون سیستم هم لازم است منتقد باشند.

نقد سیستم در حین تعلیم‌دادن درون آن: خطابه در مقابل قالب‌های مباحثه

ایرا آموزگاران در کلاس‌های رسمی میدانی برای خلق فرهنگ انتقادی دارند، برای نقد سیستم از درون. اما معلمان سنتی ممکن است ادعا کنند که آن‌ها هم واقعیت را روشن می‌کنند. آن‌ها سخنرانی‌ای را دربارهٔ موضوع‌شان ترتیب می‌دهند. معلمِ کارشناس صحبت می‌کند و دانش‌آموزان آنچه را می‌شنوند رونویسی می‌کنند. از دیدگاه سنتی، چه کسی بهتر و شایسته‌تر از معلم می‌تواند روشنگری کند؟ پس برای معلم سنتی هم «روشنگری» آشنا است. شیوه‌ای که در ذهن داریم، شیوهٔ سخنرانیِ انتقالی نیست، شیوهٔ «انباشتی» آموزش که در *پداگوژی ستم‌دیدگان* (۱۹۷۰) شرح دادی نیست. معلمان سنتی می‌توانند پاسخ دهند که انباشت دانش موجود گران‌بها است و آن‌ها حق دارند که آن را طرح کنند، دربارهٔ آن سخنرانی کنند، لیست‌های مطالعاتی طولانی از آن تهیه کنند، و در ذهن دانش‌آموزان ذخیره کنند.

پائولو اما ایرا در کنار نقد آموزش انباشتی این نیز مهم است که بگوییم همهٔ انواع سخنرانی آموزشِ انباشتی نیستند. درحال سخنرانی می‌توانی بسیار انتقادی هم باشی. مسئله برای من این است که چطور جلوی به‌خواب‌رفتن دانش‌آموزان را بگیریم چراکه آن‌ها طوری به تو گوش می‌دهند که گویی داری برایشان لالایی می‌خوانی! مسئله انباشت سخنرانی‌ها یا نبودن آن‌ها نیست، چراکه معلمان سنتی چه سخنرانی کنند و چه

بحث را رهبری کنند، واقعیت را مبهم می‌سازند. معلم رهایی‌بخش واقعیت را روشن خواهد ساخت حتی اگر سخنرانی کند. مسئله محتوا و پویایی سخنرانی است، رویکرد نسبت به ابژهٔ شناخت است. آیا به‌طور انتقادی دانش‌آموزان را به سوی جامعه جهت‌دهی مجدد می‌کند؟ آیا تفکر انتقادی‌شان را تحریک می‌کند یا نه؟

چطور برایت ممکن است که توجه انتقادی را با صحبت‌کردن برانگیزی؟ چطور پویایی معینی را درون گفتارت بسط می‌دهی؟ چطور در گفتارت ابزار آشکارسازی واقعیت را جا می‌دهی، تا دیگر غیرشفاف نباشد؟ اگر بتوانی این را در یک ساعت برای دانش‌آموزان انجام دهی! پس‌ازآن دانش‌آموزان گفتار واقعی‌ات را به عنوان ابژه‌ای برای اندیشیدن درنظر می‌گیرند. می‌بینی؟ تو گفتارت را به عنوان نوعی از رمزنگاریِ شفاهیِ مسئله پنداشتی، تا حالا توسط دانش‌آموزان و تو رمزگشایی شود. این فوق‌العاده انتقادی است!

ایرا پرسش‌های زیادی از معلمین دربارهٔ قالب سخنرانی در مقابل قالب گفت‌وگو شنیده‌ام، پس زمان خوبی است که دربارهٔ سخنرانی به مثابهٔ رمزنگاریِ کلامیِ واقعیت صحبت کنیم، فراتر از انتقال شفاهی دانش از معلم به دانش‌آموزان. روشنگریِ مشکل‌نمایی که نقد و تفکر دانش‌آموزان را به چالش می‌کشد به‌جای اینکه سیستم تحویل اطلاعات بسته‌بندی‌شده‌ای باشد که به‌طور کلامی در کلاس می‌میرند.

پائولو این مهم است! به اظهارنظر ادامه بده، چرا که چیزهای خیلی خوبی گفتی. گمان می‌کنم آن را خیلی خوب فهمیده‌ای، بهتر از من. بیان تو درباب این مسئله خوش‌تر از من بود. اینجا نکتهٔ مهم این است که گفتار به مثابهٔ چالشی برای آشکارسازی پنداشته شود، و هرگز به مثابهٔ کانالی برای انتقال دانش پنداشته نشود.

ایرا همهٔ ما که از تحصیل سنتی آمده‌ایم سخنرانی‌های بسیاری شنیده‌ایم که چیزی جز انتقال شفاهی دانش نبودند، کانالی کلامی برای انتقال دانش. به‌ندرت با بازکشف

خلاقانهٔ دانش در مقابل‌مان برانگیخته می‌شدیم، با شیوه‌ای مهیج زبان مجبورمان می‌کرد در شیوه‌ای که واقعیت را می‌بینیم بازاندیشی کنیم. این برای معلمان نوعی تمرین پنداشته می‌شد. ورود به جریان مخالف انتخابی سیاسی نیز است، برای دیدن تفاوت بین انتقال دانش تخصصی از طریق سخنرانی و نمایش‌دادن مسئله‌ای که دانش رسمی را به چالش می‌کشد، دانش‌آموزان را به حرکت تحریک کنید. بسیاری معلمان می‌پرسند، آیا باید سخنرانی را هم متوقف کنم؟ این برای گفتار معلم مهم است که سرودی خواب‌آور از اطلاعات یا ارائه‌ای ملایم نباشد که وضعیت موجود را تایید می‌کند. در عوض سخنرانی رهایی‌بخش جذبه‌ای انتقادی و الهام‌بخش برای دانش‌آموزان دارد، که از گفت‌وگویی که با آن‌ها انجام‌شده برآمده است. زمانی که معلم تصمیم به ارائهٔ چیزی می‌گیرد باید از خود بپرسد چقدر کلماتش ریشه در گفتمانی دارد که پیش از آن در کلاس به اشتراک گذاشته شده است، به جای اینکه نمایشی آکادمیک با زبان و موادی باشد که از آگاهی دانش‌آموزان دور است.

مثالی از سخنرانی گفت‌وگویی در وارونه‌ساختن قالب‌های سخنرانی-مباحثه است. تحصیل و کنفرانس‌های سنتی، ما را طوری اجتماعی می‌کند که در مقابل‌مان انتظار سخنوری را داشته باشیم که ابتدا صحبت می‌کند، و سپس دانش‌آموزان یا مخاطبان سوال‌هایشان را از سخنرانِ کارشناس می‌پرسند، در گفت‌وگویی نفر به نفر. این گفتمانی سلسله‌مراتبی است که فرایند یادگیری را با سلطهٔ کلمات سخنران آغاز می‌کند. شنوندگانِ ساکت در کلماتِ اقتدارِ یگانه‌ای که در مقابل‌شان حضور دارد غوطه‌ور شده‌اند. برای اجتماعی‌زدایی این ساختار نخبه‌گرایانه، زمانی که یک کلاس یا ارائهٔ عمومی را رهبری می‌کنم، این فرایند را وارونه می‌سازم. اعلام می‌کنم که صحبت یا ماده‌ای نظام‌مند برای ارائه دارم، اما ابتدا از گروه می‌خواهم تا با پاسخ‌دادن به پرسش یا مسئله‌ای که به مطالعه یا موضوع ما مرتبط است، پداگوژی مشارکتی را

عملی کنند. گروه را دعوت می‌کنم روی پرسشی که اقامه می‌کنم فکر کنند، مثلاً «آیا بحران سواد وجود دارد؟» یا «آموزش انتقادی چیست؟» یا «اخبار چیست؟» (در کلاس روزنامه‌نگاری). سپس شرکت‌کنندگان تفکر اولیه‌شان را در گروه‌های کوچک به یکدیگر گزارش می‌کند، بعد از آن همه را قانع می‌کنم تا نظرات هر گروه را بشنوند. این روش گفت‌وگویی به‌طور نظام‌مند دانش‌آموزان یا مخاطبان را به تفکر انتقادی دعوت می‌کند، برای همکاری با «کارشناس» یا «معلم» در پیشبرد نشست، برای ساخت روابط برابر به‌جای روابط اقتداریِ وابسته. همچنین وارونه‌ساختن قالب سخنرانی-مباحثه به من اجازه می‌دهد تا در جریان فرایند روی گروهی که به آن‌ها تعلیم می‌دهم، تحقیق کنم. ازاین‌رو می‌توانم زبان و تحلیلم را متناسب با وضعیت شکل دهم. ارائهٔ موقعیت‌مند و نظام‌مندم را پس از مباحثه‌ای شروع می‌کنم که گروه پیش‌ازآن با صدای خودش صحبت کرده، این بین فعالیت من و آن‌ها توازن ایجاد می‌کند.

می‌توانم این روش اجتماعی‌زدایی را در دوره‌ای واقعی توصیف کنم. در کلاس ادبیات و محیط‌زیست، با سخنرانی‌ای دربارهٔ فهمم از بوم‌شناسی در جامعه و هنر آغاز نکردم. درعوض از دانش‌آموزان خواستم پرسش‌هایی را بنویسند که وقتی به مشکلات محیط‌شان فکر می‌کنند به ذهن‌شان خطور می‌کند. سپس، در گروه‌های سه‌نفره دانش‌آموزان پرسش‌های‌شان را برای یکدیگر خواندند و لیستی مرکب ساختند که سپس هر گروه برای کلاس خواند. مانند یک ضبط‌کننده، گزارش‌های کلامی را رونویسی کردم و سپس سوالاتی که دانش‌آموزان ارائه کردند را برایشان خواندم. مباحثه‌ای دربارهٔ موضوعاتی که در لیست برجسته شده بودند داشتیم. سپس از هر دانش‌آموز خواستم که یک موضوع یا مسئلهٔ محیطی را انتخاب کنند و ۲۰ تا ۳۰ دقیقه در کلاس دربارهٔ آن بنویسد. دوباره دانش‌آموزان مقالات‌شان را برای یکدیگر در گروه‌های سه‌نفره خواندند، یکی را برای خواندن در مقابل همهٔ کلاس انتخاب کردند،

و سپس اجازه دادند چیزی که آن شخص نوشته بود را بشنویم. از این فعالیت اولیه دو موضوع مسلط آشکار شد. یکی به اندازهٔ کافی آشنا بود–ماشین‌ها. دومی برایم واقعاً شگفت‌انگیز بود، فحاشیِ بچه‌ها! این کلاس توده‌ای از دانش‌آموزان داشت که معتقد بودند فحاشی بچه‌ها مسئله‌ای اساسی در محیط‌شان است. چگونه ممکن‌بود بدانم که همچین موضوعی این گروه را به سمت پژوهش انتقادی حرکت می‌دهد؟ باورکن هروقت به محیط‌زیست فکر می‌کردم، مسائلی مانند باران اسیدی، تقلیل ازون، آلودگی صنعتی، ضایعات سمی، نشت‌های هسته‌ای، فقدان بازیافت و... را می‌یافتم. اما اینجا این گروه فحاشی را به عنوان موضوعی «زایشی» تعیین کردند، زاییده‌شده توسط آن‌ها از تجربیات‌شان.

پس همراه کلاس شروع به مطالعهٔ ماشین‌ها و فحاشی کردیم درحالی‌که از آن‌ها می‌خواستم منتخب کوچکی از کتاب‌هایی دربارهٔ ادبیات انتقادیِ محیط‌زیست را بخوانند، که در کلاس هم به بحث می‌گذاشتیم.

اغلب سرگردان بودم که چگونه مسئلهٔ فحاشی را اداره کنم، و بسیار بیشتر در صحبت دربارهٔ ماشین‌ها، زباله و بازیافت. اما زمانی که توضیحی را برای خودم کشف می‌کردم، مباحثه را ترک می‌کردم و سخنرانی‌ای گفت‌وگویی دربارهٔ تحلیلم از فحاشی کودکان ترتیب می‌دادم. آن را از منظر «خشونت نمادین» بواسطهٔ ناتوانمندشدن در فرهنگی از خشونت مردسالار به بحث گذاشتم، جایی که جنسیت (جنس) همزمان نمایا و ممنوع است، جایی که جنس و کارکردهای بدن باعث کمرویی و اضطراب می‌شود، جایی که فقدان قدرت و پرورش مناسب کودکان در مدرسه و محله وجود دارد، جایی که اقتصاد کنترل‌شده روی ارتش بیشترین سرمایه و روی کودکان و خدمات اجتماعی کمترین سرمایه را می‌گذارد، نیازمند هفتهٔ کاریِ طولانیِ بی‌ارزشی از کار والدین است، زمان و انرژی‌ای که نیاز است برای تربیت فرزندان صرف شود

را تخلیه می‌کند. نمی‌توانم اینجا دقیقاً شرح دهم که چطور این اندیشه‌ها را عرضه کردم، اما زمانی که احساس کردم سخنرانی روشنگری برای عرضه دارم، که ریشه در روابط مداوم گفت‌وگو داشت، گروه را ترک کردم و صحبت کردم. علاقه‌ام عرضهٔ دیدگاهی جهانی مبتنی بر اقتصاد برای توضیح موضوع زایشی فحاشی بود، برای رساندن تجربه‌ای از ابعاد مفهومی و سیاسی آن. دانش‌آموزان مداوماً به ارائهٔ من گوش می‌کردند حتی زمانی که می‌دانستم برایشان سخت بود. مقدم بر ارائه‌ام، آن‌ها تحلیل‌های‌شان از موضوع فحاشی کودکان را عرضه کردند. تلویزیون، رادیو، فرهنگ راک، فیلم‌ها، بچه‌های بزرگ‌تر، و والدین بد را سرزنش کردند، به عنوان نیروهایی که فحاشی را به کودکان می‌آموزند. می‌خواستم این رشته‌های تک را برای رسیدن به دیدگاهی انتقادی دربارهٔ سیستم بهم گره بزنم.

بواسطهٔ بررسی‌مان، به برخی تفکیک‌های انتقادی روی زندگی روزمره‌شان دست یافتند، آنچه تو «رابطه‌ای معرفت‌شناختی با واقعیت» می‌خوانی، پائولو. پیش‌از‌آن به‌طور غیرانتقادی در واقعیت غوطه‌ور بودند. در سخنرانی‌ام، از آن‌ها می‌خواستم به چارچوب‌های مفهومی ناآشنا به عنوان دلایل ریشه‌ای فحاشی کودکان اهمیت بدهند، بی‌قدرتی، بیگانگی، سیاست اجتماعی که به زندگی خانوادگی و تحصیل آسیب می‌زند، سیاست همکاری که مناسب نیازهای تجاری است نه نیازهای والدین و کودکان. صرفاً از آن‌ها نمی‌خواستم تجربهٔ تحلیل‌نشدهٔ پیشین‌شان را تحلیل کنند و تنها به تفسیر من از موضوع فکر کنند، بلکه پیشنهاد می‌کردم که راه‌حل‌های مسئله را نیز به بحث بگذاریم. این زمانی بود که تفکر فرارو را عملی کردیم. سرانجام آن کلاس جزوه‌های کوچک بسیاری نوشت. دربارهٔ ماشین‌ها، فحاشی کودکان، زباله، و تاثیر بیست ساعت کار در هفته روی زندگی روزمره، سیاستی که به‌طور منظم در دوتا از

رمان‌های آرمانی‌ای پدیدار بود که برای مطالعهٔ انتقادی تعیین کرده بودم. این به ما اجازه می‌داد که متون آکادمیک را از خلال زندگی روزمره جذب موضوع‌مان کنیم. در قلب سخنرانی‌ام در جستجوی ارائه‌ای بودم که بتواند واقعیتی فوری را برای دانش‌آموزان آشکار کند. باید موضوع و تراکم پیچیده‌ساز حول این موضوع در آگاهی دانش‌آموزان را در نظر می‌گرفتم. این پیچیده‌سازی‌ها بواسطهٔ برنامهٔ آموزشی رسمی، رسانه‌ها و فرهنگ توده‌ای شکل گرفته است. با چه زبانی اینجا، در این موضوع، با این دانش‌آموزان، ایدئولوژی مسلط می‌تواند به چالش کشیده شود؟ با این دانشِ آشنا به موضوع، زمینه‌ای که موضوع در جامعه در آن وجود دارد، و ساخت دانش در اذهان دانش‌آموزان گرداگرد این ماده، و اطمینان ازاینکه موضوع از ذهنیت خود دانش‌آموزان برآمده است، می‌توانم ارائه‌ای شفاهی ترتیب دهم تا بازدرک انتقادی زندگی روزمره و قدرت در جامعه را برانگیزد. در هفته‌های آخر دورهٔ محیط‌زیست، هر دانش‌آموز مقداری از زمان کلاس را برای ارائهٔ پروژه‌اش درباب موضوعی در اختیار داشت که مرتبط با وضعیت محلی آنان بود. این ارائه‌ها از نظر جدیت‌شان خیره‌کننده بود. همچنین اطلاعاتی دربارهٔ کمپین‌های سازماندهی‌شده توسط گروه‌های سیاسیِ محلی دربارهٔ محیط‌زیست به دست آوردم، برای اتصال پژوهش انتقادی به تغییر اجتماعی در خارج از کلاس.

این رویکرد گفت‌وگویی شبیه یک سخنرانی تخصصی نیست که سنت رسمی را در هر رشته‌ای انتقال می‌دهد. تلاش کردم جریان عادی تفکر را به چالش بکشیم، با دعوت از دانش‌آموزان برای آغاز چالش خودشان. اما یکی از مشکلات سخنرانی که باید دربارهٔ آن صحبت کنیم این است که معلمان آن را به عنوان شکل حرفه‌ای و درست تعلیم درک می‌کنند. این برای آن‌ها در تربیت‌شان برای پداگوژی حرفه‌ای نمایان می‌شود. معلمان کلاس‌های مباحثه‌ایِ خوبِ بسیار کمی می‌بینند، که باعث

می‌شود از آزمایش مهارت‌های شخصی‌شان به عنوان راهبر مباحثه خجالت بکشند. سخنرانی‌های انتقادی کمی می‌شنوند. همچنین اصوات و آموزش کمی دریافت می‌کنند تا به آن‌ها در زمینهٔ خلاقیت کلامی‌شان اعتمادبه‌نفس بدهد. ازسوی‌دیگر، دانش‌آموزان شرطی شده‌اند تا زمانی که معلم شروع به سخنرانی می‌کند منفعل باشند، پس غیرفعالی آن‌ها دامی است که در اسلوب سخنرانی منتظر ماست. حتی بیشتر، همانطور که پیش‌ازاین گفتی، زمانی که به سوی شکل مباحثهٔ رهایی‌بخش تغییر جهت می‌دهی یا زمانی که تصمیم می‌گیری دربارهٔ به‌چالش‌کشیدن ایدئولوژی موجود سخنرانی کنی، درحال شنا علیه جریان آب هستی، آنچه فرهنگ پنهان نگاه می‌دارد را فاش می‌کنی، و باید انتظار برخی «تندی‌ها» را داشته باشی. این خطر تنبیه، بسیاری از معلمان را مهار می‌کند. اگر به اکثریت بپیوندید و از دانش رسمی سخنرانی کنید در زمین امن‌تری هستید.

حتی اگر معلمان فضای سیاسی برای کج‌روی و بیان اندکی رادیکالیسم را داشته باشند، باید باور کنیم که ما هم طی یک فرایند آموزش می‌بینیم، و پداگوژی را سازمان نمی‌دهیم، ازاین‌رو دگرگونی مسیری خطی خواهد بود. ذهنیت دانش‌آموز باید بسیج شود. در دورهٔ ادبیات و محیط‌زیست، خودم را در حال مطالعهٔ موضوعاتی یافتم که در دستورکارم نبود. این برای مدتی مرا به تردید انداخت، پس صدایی که در مباحثه و سخنرانی‌ام عرضه می‌کردم صدایی جستجوگر بود، که خود را در فرایند خلق می‌کرد. صدای سرزنده و سازنده برای اسلوب سخنرانی حیاتی است. دام سخنرانی بیشتر از طنین خواب‌آور صدای معلم است. دعوت به دریافت دانش هم وجود دارد، حتی دانش رادیکال، در بسته‌های شکیل و منظم و محدود، بنابراین دانش‌آموزان رژیم غذایی کلمات رسمی را با رژیم غذایی لفاظی غیررسمی معاوضه می‌کنند.

تمایل معلمِ سخنگو به ساکت‌کردن دانش‌آموزان در قالب سخنرانی بیشتر است. حتی معلمان رادیکال می‌توانند مانند کتاب‌های درسیِ سخنگو صحبت کنند. دانش‌آموزان کمتر در صحبت‌کردن ماهر هستند، و کمتر مطلع هستند، بنابراین بجای اینکه مداخله کنند، سوال «اشتباه» بپرسند، و خطر را تحقیر کنند، خفه می‌شوند. فکر می‌کنم به این دلیل است که قالب سخنرانی تا حد زیادی تحت‌سلطهٔ تحصیل سنتی است، بازگشت به آن و قالب‌های دیگر به اندازهٔ کافی ساده است. گاهاً دوست دارم دربارهٔ پداگوژی‌های موازی صحبت کنم، جایی که معلم به‌طور همزمان قالب‌های متنوع کلاس را به‌کار می‌گیرد. اگر سخنرانیِ پویا و نمایانگرِ مشکلات با ارائه‌های دانش‌آموزان، کار گروهی در کلاس، کار فردی، جلسات نگارش، کار میدانی خارج از کلاس، و امثال این‌ها همزیستی کند، شکل دوره تهدیدِ گفتار معلم در سخنرانیِ انتقال دانش را کاهش می‌دهد.

گفتار معلم در مقابل گفت‌وگو، سلطه در مقابل روشنگری

پائولو موافقم. این مثال خوبی از کلاست بود. اجازه بده به یکی از نکاتی برگردم که در گفتارت اشاره کردی، دربارهٔ «روشنگری» رهایی‌بخش در مقابل ادعاهای معلمان سنتی که آن‌ها هم «روشنگر» هستند. فکر می‌کنم زمانی که دربارهٔ «روشنگری» صحبت می‌کنیم به نوعی از یک استعاره استفاده می‌کنیم. البته افراد مسلط ممکن است خشمگین باشند چراکه می‌توانند بگویند، قصد شما از مترادف‌دانستن فهم واقعیت با واقعیتِ «روشنگر» چیست، یعنی فهم ما از واقعیت «مبهم» است؟ من خواهم گفت این برای من استعارهٔ بسیار خوبی است. چراکه برای من، سلطه توسط یک نخبه و استثمار مردم توسط یک اقلیت، به گروه حاکمی نیاز دارد که دقیقاً انکار کنند، انکار اینکه این اعمال را با کس دیگری انجام می‌دهند. آن‌ها برای پنهان‌ساختن آن از مردمی که

تحت‌سلطه‌اند ضروری هستند. اسطوره‌ها و تفاسیر باید برای پنهان‌کردن سلطه و عرضهٔ آن به عنوان چیزی دیگر کشف شده باشند.

اینجا به دستور زبان و کاربرد درست فکر می‌کنم. چه زمانی شکل خاصی از دستور زبان «درست» می‌شود؟ چه کسی زبان نخبگان را به عنوان زبان «درست» و استاندارد نامیده است؟ البته که آن‌ها این کار را کرده‌اند. اما چرا آن را به‌جای «انگلیسی استاندارد»، «انگلیسیِ مسلطِ طبقهٔ بالا» نخوانیم. نام‌گذاریِ درست سیاستِ قدرت و زبان در جامعه را فاش می‌کند، به‌جای اینکه مبهم سازد. مبارزه علیه آن نوع از مبهم‌سازی، برای رهایی مردمی که تحت استثمارند، نیازمند روشنیِ واقعیت است. پس فکر می‌کنم استعاره خوب است. اما سرانجام این واقعاً به چه معناست؟

دوباره فکر می‌کنم این استعاره به مثابهٔ عمل کسب دانش به سوی آموزش می‌آید. ببین، نمی‌خواهم فرایند روشنگری را به وظیفه‌ای روشنفکرانه تقلیل دهم. نه، اینطور نیست. این واقعاً فرایند شناخت واقعیت است، اینکه واقعیت چطور ساخته‌شده. هرچه بیشتر مکانیسم‌های استثمار و ظلم اقتصادی را بفهمید، بیشتر می‌فهمید که کار برای دستمزد واقعاً چیست، بیشتر روشنگری می‌کنید، بیشتر برخی از الزامات مبهم سلطه را شفاف می‌سازید. مسئلهٔ بعدی این است که چطور نوعی از خوانش یا فهم انتقادی از جامعه را حتی در صورت مقاومت دانش‌آموزان و طبقهٔ مسلط بسط دهیم.

در انجام این «روشنگری»، آنچه ما دگرگونی معلم و دانش‌آموزان یا تغییر آن‌ها می‌خوانیم، فکر می‌کنم صرفاً بازی‌ای روشنفکرانه نیست. فقط به‌خاطر برخی سخنانی که می‌شنویم خودمان را تبدیل نمی‌کنیم. این پدیدهٔ بسیار پیچیده‌ای است. به طرق بسیار، باید سطوح مختلفی از عمل برای ایجاد دگرگونی وجود داشته باشد، لحظات تجربی‌ای که تغییر را می‌سازند. آن سطوح تجربی می‌تواند اشکال متفاوتی به خود بگیرد، مانند تعلیم یا بودن در کلاس ادبیات گفت‌وگویی، مانند کارکردن با

اتحادیه‌های صنفی، یا پیشروی در یک اعتراض. این تجارب بیشتر از شنیدن سخنان یا فکرکردن دربارهٔ دگرگونی، پیشرفت سیاسی‌تان را پیش می‌برد. در برخی لحظات تجارتِ معلم و دانش‌آموز، او بیش از زمانی که آموزش به سیاست ربط نداشت، شروع به درک می‌کند. چگونگی انجام این کار در لحظات مقاومت دانش‌آموزان و محدودیت‌شان توسط اقتدارها، نیاز دارد که معلم هنرمندی به خوبی یک سیاست‌مدار باشد.

این کشف بزرگی است، آموزش امر سیاسی است! پس زمانی که یک معلم کشف می‌کند که یک سیاستمدار هم هست، باید بپرسد چه سیاستی را در کلاس اجرا می‌کنم؟ به طرفداری از چه کسی معلم هستم؟ در کنار پرسیدن اینکه به طرفداری از چه کسی آموزش می‌دهم، همچنین باید بپرسد علیه چه کسی آموزش می‌دهم. البته معلمی که می‌پرسد در طرفداری چه کسی و علیه چه کسی آموزش می‌دهم، باید در طرفداری از چیزی و علیه چیزی آموزش بدهد. این «چیزی» یک پروژهٔ سیاسی است، نمایهٔ سیاسی جامعه، «رویای» سیاسی. پس از آن لحظه، آموزگار باید انتخابش را بکند، برای فراروی به سیاست و پداگوژی مخالف.

معلم در طرفداری چیزی و علیه چیزی کار می‌کند. ازاین‌رو او یک پرسش بزرگ دیگر دارد، چطور تعلیمم با انتخاب سیاسی‌ام در عمل یکپارچه باشد؟ آموزگار شاید بگوید، اکنون واقعیت جامعه را کشف کرده‌ام و انتخاب من آموزش رهایی‌بخش است. می‌دانم تعلیم اهرم تغییر و دگرگونی جامعه نیست، اما می‌دانم دگرگونی اجتماعی بواسطهٔ تعداد زیادی وظایف کوچک و عظیم و بزرگ و متواضع ساخته می‌شود! من یکی از این وظایف را بر عهده دارم. من عاملی فروتن برای وظیفهٔ جهانیِ دگرگونی هستم. بسیار خوب، من کشفش کردم، آن را جار می‌زنم، انتخابم را به فعل تبدیل می‌کنم. حالا مسئله این است که چطور عملم را در کنار گفتارم قرار دهم.

چطور در کلاس پایدار و یکنواخت باشم. مثلاً نمی‌توانم رویای رهایی‌بخشم را جار بزنم و روز بعد، به‌خاطر دقت، در رابطه‌ام با دانش‌آموزان اقتدارگرا باشم.

ایرا یا این تجربه را به آن‌ها انتقال بدهی که یادگیری خسته‌کننده است یا ایده‌هایی را به بحث بگذاری که کلاس را به خواب فرو ببرد و در مقابل معلمی سخنگو منفعل باشند.

پائولو بله. به همین دلیل نیز نمی‌توانم لیبرال باشم، یا حتی چیزی بیش از لیبرال، لیبرالیست! نمی‌توانم خودانگیزگرا باشم، کلمه‌ای که اکنون در برزیل استفاده می‌کنیم. به این معنا که نمی‌توانم دانش‌آموزان را به حال خودشان رها کنم، چراکه تلاش می‌کنم آموزگاری رهایی‌بخش باشم. عدم مداخله! من نمی‌توانم به سیاست عدم مداخله تن دهم. از سوی دیگر، نمی‌توانم اقتدارگرا باشم. باید به‌طور رادیکالی دموکرات، مسئول و هدایت‌گر باشم. نه هدایت‌گر دانش‌آموزان، بلکه هدایت‌گر فرایند، فرایندی که در آن دانش‌آموزان همراهم هستند. به عنوان هدایت‌کنندهٔ فرایند، معلم رهایی‌بخش چیزی دربرابر دانش‌آموزان انجام نمی‌دهد بلکه همراه دانش‌آموزان انجام می‌دهد.

ایرا، فکر می‌کنم به‌طور کلی این تغییرات در تاریخ بسیاری از ما معلمان رخ می‌دهد. این بدان معنا نیست که همه باید تجربهٔ مشابهی داشته باشند. اما گاهی این فرایند طولانی‌ای است که در آن چیزهای زیادی یاد می‌گیریم. هنوز، هرچه بیشتر آموزگار از این چیزها آگاه می‌شود، هرچه بیشتر از عمل می‌آموزد، کشف می‌کند که می‌تواند لحظات عمل اجتماعی‌ای که در آن است را به کلاس ببرد، به زمینهٔ سمینار. آموزش به عمل اجتماعیِ جامعه تعلق دارد.

ایرا چطور باید عمل اجتماعی را به کلاس ببری؟ چطور «سرمایه‌داری» را به عنوان ریشهٔ سلطه یافتی؟

پائولو پیش از همه به‌طور پیوسته دربارهٔ سرمایه‌داری یاد گرفتم. دیدم جامعه به طبقاتی تقسیم شده که برای من تکان‌دهنده بود. در یک شهر، میلیونرهایی را می‌دیدم که زندگی بسیار خوبی داشتند، درحالی که میلیون‌ها نفر از مردم گرسنه بودند، چیزی برای خوردن نداشتند. بازتاب اولیه این بود که بسیاری از مردم خدا را به عنوان خالق این نابرابری پذیرفته بودند، به عنوان آزمایشی برای توانایی آن‌ها در عشق به او و یکدیگر تحت چنین شرایط سختی. اما من شروع به «مطالعهٔ» واقعیت کردم تا توضیحی تاریخی برای این شرایط بیابم و بعدها به‌طور علمی مطالعه کردم-مارکس، سرمایه‌داری، اقتصاد.

ایرا آیا معلمان باید اقتصاد و طبقهٔ اجتماعی را به عنوان بخشی از دگرگونی‌شان موردتوجه قرار دهند؟

پائولو اینطور فکر می‌کنم، بله. بااین‌حال، بسیاری از ابعاد این تربیت اقتصادی باید در دستان اتحادیه‌های معلمی باشد. در برزیل، سازمان‌های معلمیِ سیاسی‌شده‌ای داریم. معلمان از طریق سازمان‌های‌شان باید با دست خودشان نه تنها مسئلهٔ حقوق، بلکه حق‌شان برای داشتن شرایط بهتر آموزشی را پیگیری کنند. در وهلهٔ دوم، معلمان برای امتداد شکل‌یابی‌شان نیاز به دست‌یابی به حقوق‌شان دارند، برای رشدشان. معلمانی که رویای‌شان دگرگونی جامعه است، باید کنترل فرایند پایدار شکل‌یابی‌شان را در دست بگیرند، و منتظر آموزش‌های حرفه‌ای از سوی تشکیلات نمانند. هرچه بیشتر آموزگار از این چیزها آگاه می‌شود، هرچه بیشتر از عمل می‌آموزد، کشف می‌کند که می‌تواند لحظات عمل اجتماعی‌ای که در آن است را به کلاس ببرد.

زمانی که دگرگونی را انتخاب می‌کنید، می‌توانید تکه‌هایی از واقعیت را به سمینار ببرید. می‌توانید سخنرانی‌های رئیس‌جمهور را ببرید. می‌توانید مقالات روزنامه‌ای را ببرید. می‌توانید تفاسیر گزارشات بانک مرکزی را ببرید. آن را به کلاس ببرید و

امتحانش کنید! شما می‌توانید این را انجام دهید حتی اگر معلم زیست‌شناسی هستید، بدون قربانی‌کردن محتوای برنامهٔ آموزشی-که به‌مثابهٔ شبحی است که بسیاری از معلمان را به وحشت می‌اندازد. اگر استاد ریاضی یا فیزیک هستید، و نمی‌توانید مقولاتی را در گزارشات بانک جهانی پیدا کنید که به رشته‌تان ربط داشته باشد، من صلاحیت و توانایی‌تان را باور نمی‌کنم، چراکه شیوه‌های بسیاری برای انجام آن وجود دارد. فرض کنید گزارشات بانک جهانی را به کلاس زیست‌شناسی می‌برید. اگر بانک ریاضت اقتصادی را برای وام‌دادن به کشورهای جهان سوم ضروری می‌داند- قیمت‌های بالاتر، دستمزدهای پایین‌تر، و قطع برنامه‌های اجتماعی-کلاس زیست‌شناسی می‌تواند آثار آن را بر رژیم غذایی خانواده محاسبه کند. مردم چند کالری کمتر خواهند خورد؟ مردم به سمت چه غذاهای ارزان‌تری می‌روند؟ آیا این رژیم غذاییِ بدتر بیماری کودکان و مرگ را افزایش می‌دهد؟ همهٔ این‌ها باید با «روشنگریِ» واقعیت انجام شود-برای به چالش کشیدن دانش‌آموزان تا بدانند کسب دانش تنها بلعیدن دانش نیست و تغذیه هم مسئله‌ای سیاسی است.

دانایی بلعیدن واقعیات نیست: گفت‌وگو و موضوع اصلی

ایرا هیچ‌کجا بلعیدن دانش برجسته‌تر از دوره‌هایی با لیست‌های مطالعهٔ غول‌پیکر نیست. معلمان و دانش‌آموزان معمولاً می‌پرسند چطور باید روش گفت‌وگویی را برای موضوع اصلی و دوره‌های مهارت فنی بکار ببندند. آن‌ها اظهار می‌کنند که دوره‌های نگارش، برنامه‌های سوادآموزی، و گروه‌های آموزشیِ ارتباطات موقعیت‌های موفقی برای انجام آموزش رهایی‌بخش هستند چراکه دانش‌اندام کوچک‌تری برای تعلیم وجود دارد. گمان می‌کنند دوره‌های ارتباطات به‌طور طبیعی‌تری به روش گفت‌وگویی تن می‌دهند. دوره‌های آموزشی در رشته‌های مهندسی، پرستاری و علوم

اجتماعی آن معلمان را حیرت‌زده می‌کند که چطور می‌تواند گفت‌وگویی باشد وقتی که مواد درسی بسیار زیادی وجود دارد که باید پوشش داده شود.

تاحدودی حق با این پرسش دربارهٔ چگونگی به‌کاربستن فرایند گفت‌وگو در یک دورهٔ دانش‌اندامِ تحمیل‌کننده است. درکل باوجوداین فکر می‌کنم این مورد اغراق‌آمیز است. چراکه همهٔ ما شانس بسیار کمی برای دیدن نمونه‌های رهایی‌بخش داریم، سرزنش خود موضوع اصلی آسان‌تر است تا بازکشف یادگیری در سخنرانی و مباحثهٔ گفت‌وگویی. دوماً، دوره‌های نگارش، ارتباطات، و ادبیات می‌توانند دانش‌اندامی به تحمیل‌کنندگی دیگر رشته‌ها داشته باشند. این دوره‌ها به‌طورسنتی با شیوه‌های انفعالی تدریس می‌شوند که دانش‌آموزان را بیگانه و ساکت می‌کند، بواسطهٔ صدای خواب‌آور معلم، و بواسطهٔ موادی که از علایق دانش‌آموزان دور است. من می‌توانم دوره‌های زبان انگلیسی‌ام را با ممارست بر دستور زبان اصلی، علم نحو و علم سجع تعلیم دهم. می‌توانم دوره‌های ادبیات را با روخوانی معیارهای رسمی تعلیم دهم. می‌توانم دورهٔ رسانه را با روخوانی کتاب‌های درسی نظام‌های دریافت تعلیم دهم. انتخاب من تجربهٔ قالب‌های گفت‌وگویی است که مسائل اجتماعی و موضوعات دانش‌آموزان را جذب می‌کند. می‌دانم که این انتخاب توسط معلمان دیگر در گروه‌های آموزشی دیگر مانند ریاضی و مطالعات اجتماعی نیز صورت گرفته است. هنوز، بیشترین کار صورت‌گرفته روی پداگوژی رهایی‌بخش اینجا در ایالات متحده در مقولهٔ سواد انجام شده است، مانند مثال تو در برزیل.

در خوراندن سنتی دانش به دانش‌آموزان، خستگی و «فرسودگی» وجود دارد. معلمانی که دانش‌آموزان و دوره‌های بسیار زیادی دارند، کسانی که موضوع مشابهی برای سال‌ها تعلیم داده‌اند، کسانی که در مدارس و دانشگاه‌های پست تدریس می‌کنند، یا

کسانی که تسلیم رژیمی از آزمون می‌شوند، اغلب فاقد اشتیاق برای اعتقاد به آنچه انجام می‌دهند هستند.

صحبت‌کردن دربارهٔ جریان «فرسودگی» در آموزش مرا به بحث از «روشنگری» بازمی‌گرداند. مایلم به روشنگری به مثابهٔ پاداش معلم فکر کنم. اکنون آموزش رهایی‌بخش می‌تواند پاداش‌های سخت‌یاب دیگری از رویکردهای دیگر عرضه کند. از معلمان و دانش‌آموزان می‌خواهد تا کارشان را در بستری جهانی ببینند، روحی آرمانی به آن می‌دهد که در جاهای دیگر مفقود است. آنچه بسیاری از معلمان می‌خواهند بدانند این است که چقدر کار اضافه لازم است، چه چیزهای جدیدی باید یاد بگیرم؟ روش‌های سنتی و رویکردهای انتقال دانش دقیقاً ازاین‌رو ناگوار هستند که نمی‌توانند کار کنند! آن‌ها مقاومت دانش‌آموزی عظیمی را تولید می‌کنند که مجبورمان می‌کند با سختی و کندی در کلاس حرکت کنیم. شیوهٔ گفت‌وگویی نه‌تنها کار می‌کند، بلکه حاوی پتانسیلی برای خلاقیت و دست‌یابی به موفقیت است که به آن پاداش‌های غیرمعمولی می‌دهد، روشنگریِ متقابل.

پائولو بله. در صحبت دربارهٔ «روشنگری»، برای آموزگاران رهایی‌بخش بسیار مهم است که بدانند تنها «روشنگر» نیستند. باید از اینکه فکر کنیم ما تنها روشنگران هستیم اجتناب کنیم. بنظرم آموزش رهایی‌بخش بر روشنگری واقعیت دلالت دارد، اما روشنگران در این فرایند عاملانی همراه یکدیگر هستند، آموزگاران و دانش‌آموزان همراه یکدیگر. البته آموزگاران سال‌ها پیش از دانش‌آموزان در این فرایند بوده‌اند، پس به دلایل بسیاری آموزگار و دانش‌آموزان شبیه یکدیگر نیستند. او متفاوت است، ابزارهای تحلیلی بیشتری برای ادارهٔ فرایند روشنگریِ واقعیت دارد.

درگیربودن در فرایند پایدار روشنگریِ واقعیت همراه دانش‌آموزان، مبارزه علیه ایهام و ابهام واقعیت است، که به اجتناب از کلبی‌گری مرتبط است. این مخاطره‌ای است

که به عنوان آموزگاران پیش‌رو داریم، هرچه بیشتر کار می‌کنیم! اغلب نتیجه‌ای نمی‌بینیم. بسیاری اوقات می‌توانیم امیدمان را از دست بدهیم. در این لحظات هیچ راه‌حلی نیست و ممکن است از نظر ذهنی بوروکراتیزه شویم، خلاقیت را از دست بدهیم، بهانه بیاوریم، مکانیکی شویم. این بوروکراتیزاسیون ذهن است، نوعی تقدیرگرایی.

ایرا جهان پایان یافته و ما تنها آنچه شناخته‌شده است را در میان دیگران تقسیم می‌کنیم؟ چیز بیشتری برای آفرینش نیست؟

پائولو بله! و جالب است که به‌طور کلی معلمانی که به عنوان مبلغ به خود می‌اندیشند با تبدیل‌شدن به بوروکرات پایان می‌یابند! به همین دلیل و بسیاری دلایل دیگر، متقاعد شده‌ام که آموزگاران رهایی‌بخش مبلغ نیستند، متخصص نیستند، معلم صرف نیستند. آن‌ها باید بیشتر و بیشتر ستیزه‌جو شوند! آن‌ها باید در معنای سیاسی کلمه ستیزه‌جو شوند. چیزی بیش از «فعال» بودن. ستیزه‌جو فعالی انتقادی است.

ایرا ستیزه‌جو، فعال انتقادی، در تعلیم یا هرجای دیگر، عمل شخصی خود را به آزمون می‌گذارد، بدون اینکه خودمان را به عنوان پایان‌یافته بپذیریم، خودمان را مانند جامعه بازکشف می‌کنیم؟

پائولو بله، بله، دقیقاً! این ستیزه‌جویی است.

ایرا ما خودمان را همراه دانش‌آموزان دوباره بسط می‌دهیم. فرایند روشنگری آموزگار را برای ادامهٔ آن نو می‌کند. اگر او فقط روشنگری را به کلاس ببرد، به‌سادگی می‌تواند فرسوده شود. ستیزه‌جویی به معنای بازآفرینی مداوم است.

پائولو این مانع ازدست‌دادن امیدتان می‌شود. نه، نمی‌توانم بگویم این به تنهایی مانع ازدست‌رفتن امید می‌شود. این بخشی از فرایندی است که مانع بوروکراتیک یا مکانیکی‌شدن فرد می‌شود. البته می‌توانیم شیوه‌ای تحریف‌شده برای ستیزه‌جوبودن

داشته باشیم. زمانی که دربارهٔ ستیزه‌جویی صحبت می‌کنم، دربارهٔ ستیزه‌جویی‌ای صحبت می‌کنم که پیش‌ازاین خیلی خوب شرح دادی، نوعی تلاش مداوم برای رشد، برای خلق، حتی بدون خوابیدن! چراکه مجبور نیستید بخوابید (می‌خندد). می‌دانی ما باید به‌طور پیوسته از آنچه درحال‌وقوع است آگاه باشیم، برای غلبه بر محدودیت‌ها مبارزه کنیم.

ایرا معلمان ممکن است بگویند مجلات تخصصی و کتاب‌های جدید را مطالعه می‌کنند، و در رشتهٔ خود به‌روز هستند، همیشه خود را بازبسط می‌دهند. آن‌ها به کنفرانس‌ها و سمینارها می‌روند تا ایده‌های جدید را بشنوند. اما مفهوم ستیزه‌جویی متفاوت است. فرایند رهایی‌بخش تنها رشدی حرفه‌ای نیست. بلکه دگرگونی خود و جامعه است، لحظه‌ای که یادگیری و تغییر جامعه به‌هم می‌پیوندند.

پس معلم دیگر نقطهٔ پایانی پیشرفت برای دانش‌آموزان نیست. دانش‌آموزان دیگر قایق کوچکی نیستند که تلاش می‌کنند به معلمی برسند که تمام کرده و به ساحل رسیده است. معلم هم یکی از قایق‌هاست.

پائولو بله! البته معلم در قبال این قایق‌ها مسئولیت بزرگی دارد! نه به عنوان مالک قایق‌ها. می‌بینی؟ ارائهٔ قوی در قایق‌ها، منجر به دگرگونی می‌شود.

۲
ترس‌ها و مخاطرات دگرگونی چیست؟

ترس و مخاطره: نتایج رویاپردازی در بطن تاریخ

ایرا دگرگونی دانش‌آموزان و معلمان را به بحث گذاشتیم اما فکر می‌کنم باید ترس‌های خاصی که معلمان دربارهٔ دگرگونی‌شان دارند را نیز بررسی کنیم. صحبت‌های معلمان را به‌طور مستقیم و غیرمستقیم دربارهٔ ترس‌هایشان شنیده‌ام. آن‌ها نگرانند که اگر عمل‌شان به‌جای پداگوژی انتقال دانش، آموزش را از زیر سلطه خارج کند، اخراج شوند. دربارهٔ خطری صحبت می‌کنند که اگر ایدئولوژی مخالف را بیان کنند، حرفه‌شان را تهدید می‌کند، اگر درگیر سیاست‌های مخالف با نهادشان شوند. آن‌ها همچنین از زشتیِ بازآموزی حرفه‌شان در مقابل دانش‌آموزان می‌ترسند. معلمان می‌خواهند احساس متخصص‌بودن کنند، پس نیاز به بازآفرینی خودشان در شغل‌شان برای بسیاری تهدید محسوب می‌شود. کلاس‌های گفت‌وگویی خلاق و غیرقابل‌پیشبینی هستند، در فرایند ساخته‌شده‌اند، بعضی معلمان را از این نگران می‌سازد که ممکن است در کلاس اشتباه کنند و کنترل یا احترام‌شان را از دست بدهند.

معلمانی که از دگرگونی می‌ترسند هم می‌توانند مجذوب پداگوژی رهایی‌بخش شوند. برنامهٔ درسی منظم اغلب آن‌ها را شکست می‌دهد، آن‌ها و دانش‌آموزان را خسته می‌کند. بواسطهٔ طرح‌درس جاری یا محدودیت‌های آشنای رشتهٔ آکادمیک‌شان می‌توانند احساس خفگی کنند. آن‌ها می‌خواهند به عنوان آموزگاران نفس عمیقی بکشند به‌جای اینکه در پستوی دانش رسمی هوا را قورت دهند!

معلم فرسوده می‌شود، دانش‌آموز مقاومت می‌کند، و کاهش‌های محافظه‌کارانه در بودجهٔ مدرسه بسیاری از معلمان را شگفت‌زده می‌کند که چرا هنوز در آموزش هستند. مدرسه هرگز جایی برای پولدارشدن یا مشهورشدن نبوده است. حقوق و منزلت این حرفه درطول پنجاه سال گذشته در ایالات متحده سقوط کرده است. هرچند امکاناتی مانند تعطیلات طولانی و روحیهٔ کار برای پیشرفت بشر را دارد. بسیاری از معلمان تحت‌تاثیر کارهای خوبی که می‌توانند در این حرفه، حتی به عنوان یک خدمات عمومی، انجام دهند به این حرفه می‌آیند، و به دنبال این هستند که دانش‌آموزان‌شان لذت یادگیری را تجربه کنند. اما حالا بیش از همیشه، معلمان پاداش کمتر و سختی بیشتری را دریافت می‌کنند. اکنون تقدیس عشق‌شان به دانش و ازخودگذشتگی‌شان برای رشد بشر را سخت‌تر می‌یابند. این لحظهٔ بحران در حرفهٔ تعلیم است که برخی معلمان را به روی رویاهای رهایی‌بخش می‌گشاید.

آن‌ها به روی احساس و جذبهٔ آرمانیِ دگرگونی گشوده می‌شوند اما بسیاری همچنان احساس ترس می‌کنند. آن‌ها جذب این عقیده می‌شوند که آموزش باید رها شود. آن‌ها دور می‌شوند چراکه مخاطرات سیاست مخالف را فهمیده‌اند. آن‌ها از برجسته‌شدن به عنوان رادیکال می‌ترسند، مانند افرادی که قایق را تکان می‌دهند. دهه‌های ۷۰ و ۸۰ تنها سال‌های محافظه‌کاری بودند که در آن‌ها درمقابل اقتدارها ایستادگی شد. سقوط جنبش‌های توده‌ای از دههٔ ۶۰ به این معنا بود که دیگر نمی‌توانید

به جمعیت‌های گسترده‌ای بپیوندید که سیستم را به چالش می‌کشند. چالش شما اکنون شما را از نظر فردی نمایان‌تر می‌سازد، و البته آسیب‌پذیرتر. اگر به‌جای اینکه با خیال راحت درون اجماع ایجادشده (برنامهٔ آموزشی رسمی) باشید، در موضع مخالف هستید، خطر اخراج، یا نگرفتن ترفیع و کاهش حقوق، یا نگرفتن دوره‌ای که می‌خواهید تدریس کنید، و مسائلی از این دست شما را تهدید می‌کند. حتی در برخی موارد ممکن است به هدفی برای گروه‌های محافظه‌کار افراطی بدل شوید.

زمانی که با معلمان صحبت می‌کنم، ترس مانند رطوبتی در هوای اتاق معلق است. گمان می‌کنم بیشتر افراد این ترس را حس می‌کنند بیش‌ازاینکه بخواهند راحت دربارهٔ آن صحبت کنند. پذیرش عمومی این شرم‌آور است که آنچه در مسیر قرار دارد تنها سختی و تجربه‌کردن همراه دانش‌آموزان نیست، بلکه مخاطرات سیاسی و حرفه‌ای هم هست که مخالف را همراهی می‌کند. پائولو، چیز دیگری هم هست که پیش‌ازاین به آن اشاره کردم، عدم‌پذیرش پداگوژی رهایی‌بخش توسط دانش‌آموزان. در ایالات متحده ترمیمی محافظه‌کارانه از سوی نیکسون و ریگان میل دانش‌آموزان به خطرکردن را کاهش داده است. اقتدارهای بازخیزگر چیزهایی ازقبیل شغل‌گرایی، امتحانات جدید و الزامات برنامهٔ آموزشی، اخلاق نفع شخصی، و رژیم‌های ملالت‌انگیز بازگشت به اصول را به دانش‌آموزان تحمیل کرده‌اند. دانش‌آموزان دربارهٔ یافتن شغل نگران هستند. دلواپس و بی‌تاب هستند. می‌خواهند بدانند هر دوره چقدر به آن‌ها در کسب مهارت و اعتبار برای بازار کار کمک می‌کند. آن‌ها با بیکاری و سقوط سطح دستمزدها روبرو هستند، درحالی‌که مدارس و دانشگاه‌های پست آن‌ها را با امتحانات هرچه‌بیشتر تحت تعقیب قرار می‌دهند! چنین محیط تجارت‌محور و سرکوب‌گری باعث می‌شود دانش‌آموزان در مقابل پداگوژیِ تجربی مقاومت کنند.

باید این ابرترس که هنگام برگزاری کلاس بالای سر معلم است را بررسی کنیم. ترس از تنبیه شاید تنها آغاز انواع دیگر ترس باشد که مانع دگرگونی معلم می‌شود. این ترس‌ها نامعقول هستند؟ معقول هستند؟ آیا مردم اینطور برای ترس از تنبیه اجتماعی‌شده‌اند که پیش از تبدیل‌شدن به مخالفی موثر یا حتی پیش از تلاش برای مخالفت خود را سانسور می‌کنند؟ چطور پداگوژی گفت‌وگویی می‌تواند با ترس معلم از عدم‌پذیرش یا مقاومت دانش‌آموزان مرتبط باشد؟

پائولو پیش‌ازهمه، فکر می‌کنم وقتی دربارهٔ ترس صحبت می‌کنیم، باید کاملاً شفاف باشیم که دربارهٔ چیزی بسیار واقعی صحبت می‌کنیم. «ترس» یک انتزاع نیست. دوماً، فکر می‌کنم باید بدانیم که دربارهٔ چیزی بسیار معمول صحبت می‌کنیم. نکتهٔ دیگری که همین حالا به آن پی بردم این است، زمانی که در تلاش برای دست‌یابی هستیم مسئله اینجاست که وقتی به ترس در این موقعیت‌ها فکر می‌کنیم منجر به اندیشیدن دربارهٔ نیاز به شفافیتِ بسیار زیاد در رابطه با انتخاب‌مان می‌شود. این نیازمند نوعی از رویه‌ها یا اعمال بهم‌پیوسته است که به نوبهٔ خود تجربیات واقعی‌ای هستند که ترس را تحریک می‌کنند. تاحدی که بیشتر و بیشتر در رابطه با انتخاب‌هایم و رویاهایم، که اساساً سیاسی و الحاقاً پداگوژیک هستند شفاف شوم، دلایلم برای ترسان‌بودن را هم بهتر می‌فهمم، چراکه شروع به پیش‌بینی عواقب چنین تعلیمی کرده‌ام. به عمل درآوردن نوعی از آموزش که منتقدانه آگاهی دانش‌آموزان را به چالش می‌کشد لزوماً علیه برخی اسطوره‌ها کار می‌کند که ما را تحریف می‌کنند.

آن اسطوره‌های تحریف‌کننده از ایدئولوژی مسلط در جامعه بیرون می‌آیند. با به چالش کشیدن اسطوره‌ها، قدرت مسلط را هم به چالش می‌کشیم. وقتی خودمان را در ترسی واقعی حس می‌کنیم، مانند ازدست‌دادن شغل، از دانشگاهی به دانشگاه دیگر رفتن برای ارائهٔ برنامهٔ آموزشی بدون دریافت پاسخ مثبت، یا ترس از اینکه کم‌کم

اعتبارمان را در حرفه‌مان از دست بدهیم، وقتی همهٔ این چیزها را می‌بینیم، مجبوریم روشنی‌هایی را به روشنیِ اصیل رویای سیاسی‌مان بیافزاییم. باید محدودیت‌هایی برای ترس‌مان ایجاد کنیم.

اول‌ازهمه، تصدیق می‌کنیم که داشتن ترس معمول است. داشتن ترس ابراز زنده‌بودن است. من نباید ترس‌هایم را پنهان کنم. اما نمی‌توانم اجازه دهم که ترس‌هایم مرا ناموجه و بی‌حرکت کند. اگر دربارهٔ رویای سیاسی‌ام صریح باشم، سپس یکی از شرایط برای ادامهٔ داشتن آن رویا بی‌حرکت‌نبودن در مسیر تحقق آن رویاست. ترس می‌تواند متوقف‌کننده باشد. در این لحظه، در تفسیر این مسئله تلاش می‌کنم آموزنده باشم. اکنون حق داشتن ترس را به رسمیت شناخته‌ام. بااین‌حال، باید محدودیت‌هایی را ایجاد کنم تا ترسم را اصلاح کنم. اصلاح‌کردن به معنای پذیرش آن است.

ایرا به‌جای انکارکردن آن؟

پائولو بله. البته نیازی ندارم دربارهٔ ترسم سخنرانی عمومی کنم. اما، نیاز به عقلانی‌سازی ترسم هم ندارم و نباید انکارش کنم، برای اینکه نام دیگری بر آن نهم و احساس کنم نمی‌ترسم. لحظه‌ای که شروع به عقلانی‌سازی ترس‌تان می‌کنید، شروع به انکار رویای‌تان می‌کنید.

ایرا ترس از رویایی که در سر داری می‌آید، دربارهٔ جامعه‌ای که می‌خواهی از خلال تعلیم یا سیاست‌های دیگر بسازی یا خراب کنی.

پائولو بله! ترس دقیقاً به این دلیل در شما وجود دارد که رویا دارید. اگر رویای‌تان حفظ وضعیت موجود باشد، پس از چه چیزی باید بترسید؟ شاید ترس‌تان از نیروهایی باشد که در جامعه علیه وضعیت موجود مبارزه می‌کنند. می‌بینی؟ دیگر مجبور نیستی ترست را انکار کنی، چراکه در محافظت از وضعیت کنونی قدرت نخبگان را پشت

خود داری. اگر رویای‌تان دگرگونی است، از واکنش قدرت‌هایی می‌ترسید که اکنون در قدرت هستند.

اگر ترس‌تان را عقلانی کنید، سپس رویای‌تان را انکار می‌کنید. بنظرم دو نکته باید دربارهٔ این موضوع کاملاً واضح باشد: ترس از رویای سیاسی‌تان می‌آید و انکار ترس انکار رویای‌تان است.

ایرا ساخت رویای دگرگونی شما را به‌طور واقعی در معرض تجربیاتی قرار می‌دهد که مخاطره‌آمیز هستند، اما اگر آن تجربیات را به‌دست نیاورید، آنگاه از ورود رویای‌تان به واقعیت جلوگیری می‌کنید. اما پائولو، بیا دربارهٔ قهرمان‌گرایی هم فکر کنیم، حتی خودنمایی قهرمانانه، که اغلب همراه رادیکال‌بودن است، کسی که رویای دگرگونی انقلابی را دارد. جذبه‌ای در قهرمان‌گرایی، فداکردن خود، وجود دارد که بسیاری از مردمی که خواهان تغییر رادیکال هستند آن را دارند. ممکن است احساس کنند مجبورند قهرمانانه عمل کنند و نشان‌دهند که هیچ ترسی ندارند. این نیاز به انکار آنچه احساس می‌کنند و تحریف کاری که انجام می‌دهند را بر آن‌ها تحمیل می‌کند. ممکن است فکرکنند داشتن ترس آن‌ها را به فردی نابسنده بدل می‌کند. ترس از این منظر نشانهٔ نابسندگی است، تا نشانهٔ این باشد که در حال آزمایش راه‌های مختلف برای تحقق رویای سیاسی‌تان هستید، تا آن را به واقعیت در جامعه تبدیل کنید.

تحلیل تو کاملاً متفاوت است. تو می‌گویی ترس نشانهٔ این است که کار دگرگونی‌ات را به درستی انجام می‌دهی. این بدان معناست که مخالفتی انتقادی می‌کنی، درگیرکردن وضعیت کنونی در ستیزه‌ای برای تغییر اجتماعی. رویایت در حال ورود به واقعیت است، با ستیزه در تاریخ، و تحریک واکنش و خطر اجتناب‌ناپذیر.

ترس چه می‌تواند به ما بیاموزد: محدودیت‌ها و ترس‌ها

پائولو هرچه بیشتر ترس‌تان را به عنوان نتیجهٔ تلاش برای عملی‌ساختن رویای‌تان به رسمیت بشناسید، بیشتر یاد می‌گیرید چطور رویای‌تان را عملی سازید! می‌بینی؟ ایرا من هرگز مصاحبه‌ای با انقلابی‌های بزرگ این قرن دربارهٔ ترس‌های‌شان نداشته‌ام. به‌طورمثال هیچوقت از «فیدل کاسترو[1]» دربارهٔ ترس‌هایش نپرسیده‌ام. نمی‌توانم این سوال را از «امیلکار کبرال[2]»، یک انقلابی فوق‌العادهٔ دیگر، بپرسم. یا به‌طورمثال با «چه‌گوارا[3]». اما همهٔ آن‌ها احساس ترس کردند، تاحدی که همهٔ آن‌ها به رویاهای‌شان ایمان زیادی داشتند.

اما نکتهٔ دیگری وجود دارد که فکر می‌کنم بسیار مهم است. این فهم از ترس چیزی نیست که من را خرد کند اما باعث می‌شود به این شناخت برسم که انسان نوعی هستم. این شناخت توجهم را به منظور ترتیب‌دادن محدودیت‌هایی برای زمانی جلب کرد که ترس به من می‌گوید آن یا این کار را انجام بدهم یا ندهم. واضح است؟ باید محدودیت‌هایی برای ترسم ایجاد کنم.

ایرا ابتدا امتیازاتی به آن می‌بخشی، و سپس امتیازاتی که بخشیده‌ای را فهم می‌کنی، می‌گویی نمی‌توانم این را انجام دهم چراکه می‌ترسم، اما به ترسم اجازه نخواهم داد مرا از انجام آن بازدارد.

پائولو این چیزی است که تلاش دارم بگویم. آنچه به عنوان یک نتیجه رخ می‌دهد این است که در برخی لحظات به‌جای عقلانی‌سازی ترس، منتقدانه آن را فهم می‌کنی. سپس، به رسمیت شناختن ترس که عمل‌تان را محدود می‌کند به شما اجازه می‌دهد

---

[1] Fidel Castro
[2] Amílcar Cabral
[3] Che Guevara

به موضعی بسیار انتقادی برسید. جایی که با توجه به روابط دیالکتیکی بین تاکتیک‌ها و استراتژی شروع می‌کنید به عمل کردن. منظورم چیست؟

اگر تصور کنید استراتژی به معنای رویای‌تان است، تاکتیک‌ها تنها میانجی‌ها، شیوه‌ها، روش‌ها، راه‌ها، ابزارهای تحقق رویا، برای مادی‌کردن استراتژی هستند. این رابطه نمی‌تواند به دو قسمت تقسیم شود. تاکتیک‌ها اجازهٔ نقض استراتژی را ندارند. به همین دلیل برای مادی‌کردن رویاهای‌تان نمی‌توانید تاکتیک‌های اقتدارگرا داشته باشید. چیز دیگر: هرچه بیشتر استراتژی و تاکتیک‌ها را وارد یک توافق کنید، بیشتر فضایی را می‌شناسید که اعمال‌تان را محدود می‌کند.

در برخی لحظات، مثلاً متوجه می‌شوید که امروز به‌طور تاریخی ممکن نیست نوع خاصی از عمل را انجام دهید چراکه به‌سادگی سرکوب می‌شوید. این زمانی است که ترس‌تان کم‌وبیش بواسطهٔ نظم‌تان اهلی شده است. می‌دانید که در آن لحظه غیرممکن است یک کیلومتر را پیاده بروید. پس ۸۰۰ متر را پیاده می‌روید! و صبر می‌کنید تا فردا بیشتر راه بروید، درحالی که ۲۰۰ متر دیگر را هم می‌شود رفت. البته یکی از مسائل جدی این است که چطور جایگاه محدودیت را بفهمیم. این را در کتاب‌ها نمی‌یابید! همراه چه کسی آموختید که چطور محدودیت‌ها را ایجاد کنید؟ با عمل‌کردن به آن می‌آموزید. با تجربه‌کردن می‌آموزید. با تنبیه‌شدن می‌آموزید!

ایرا ایدهٔ مشابهی در سیاست‌های آموزشی به‌کاربسته می‌شود. معلمان محدودیت های انجام آموزش رهایی‌بخش را با انجام آن می‌آموزند. هر عملی برای دگرگونی سیاسی نیز همینطور است. درکنار تلاش برای تغییر، نحوهٔ انجامش و محدودیت‌های آن عمل را می‌آموزیم. زمانی که محدودیت‌ها را می‌آموزیم، محدودیت‌های واقعی در کلاس‌مان یا دیگر عرصه‌های اجتماعی، دربارهٔ اینکه در شرایط کنونی چه میزان از کار می‌تواند انجام شود به حدی از دانش واقعی دست می‌یابیم. سپس بازخورد

واقعی تلاش‌های‌مان ما را از فانتزی‌های وحشی ترس که می‌تواند بی‌حرکت‌مان سازد در امان نگه می‌دارد، و فانتزی‌هایی که می‌تواند وقتی در شناخت محدودیت‌ها با شکست مواجه می‌شویم و احساس می‌کنیم باید ترسمان را انکار کنیم و قهرمانانه عمل کنیم، ما را به‌سوی ستیزهٔ افراطی براند. اگر واقعیت‌مان را خوب مطالعه کنیم، تصور سرکوب نمی‌کنیم، تنبیه آینده‌مان به‌خاطر مخالفت شجاعانه را برجسته نمی‌کنیم، درعوض شرایط واقعی سیاست‌مان را امتحان و مداخلات‌مان درون آن محدودیت‌ها را طراحی می‌کنیم. این بدان معناست که معلمان باید نگرشی بسیار تجربی را در کلاس‌هایشان پیش بگیرند. اما نگرش‌های تجربی در همهٔ سیاست‌های دگرگونی مشترک است. ممکن است بگویید سیاست داخل و خارج کلاس نیازمند پژوهش مداوم است. میدان عمل‌تان را بررسی می‌کنید تا نتایج و محدودیت‌های مداخلات‌تان را ببینید. سپس کشف می‌کنید چقدر می‌توانید فراتر از محدودیت‌ها بروید یا رفته‌اید. به‌طورمثال این محدودیت‌ها در کلاس می‌توانند به معنای پتانسیل دگرگونی دانش آموزان باشند. یک راه فراتررفتن از محدودیت‌ها نقض گشادگی دانش‌آموزان برای پذیرش انتخاب رهایی‌بخشی است که توسط معلم عرضه شده است. شما موضوعات «درستی» مثل نژادپرسی، جنسیت‌زدگی، جنگ هسته‌ای، و نابرابری طبقاتی را به‌وجود می‌آورید، و هیچ پاسخی از دانش‌آموزان دریافت نمی‌کنید، کسانی که صحبت‌هایتان را تا جایی می‌شنوند که علاقه‌مند باشند. اگر فراتر از میل و توانایی دانش‌آموز بروید، یا اگر خارج از زبان یا موضوعات‌شان کار کنید، نتایج را می‌بینید، مقاومت آن‌ها. رویکرد شما به‌طور نظام‌مند ریشه در پتانسیل‌های واقعیِ تغییر ندارد.

راهی دیگر برای نقض محدودیت‌های واقعی در مدرسه یا دانشگاه سازماندهی عملی ستیزه‌جویانه است که در انتزاع «درست» اما در عمل فاجعه‌بار است. این در سال ۱۹۷۳ در دانشگاهم رخ داد، زمانی که یک نسل‌شناس نژادپرست شروع به سخنرانی کرد.

گروه کوچک ما از دانشجویان و معلمان فعال می‌خواست رخداد را مختل کند. من این بحث را مطرح کردم که اکثریت دانشجویان چنین عملی را حمایت نخواهند کرد، و حاکمیت لیبرال دانشکده پس از این ستیزه‌جویی بیشتر پیش می‌رود به‌جای اینکه ما را متحد سازد تا اکثریت محافظه‌کار دانشکده را در خندق نگه داریم. به‌طور شگفت‌انگیزی در متقاعدساختن دیگران شکست خوردم و گروه ستیزه‌جویان سخنرانی را مختل کرد. عواقب بعدی شکافی بین چپ‌گرایان و حاکمیت لیبرال بود که منجر به اخراج برخی معلمان رادیکال شد. به‌علاوه، بخاطراینکه چپ‌گرایان سخنرانی را تعطیل کردند، به‌جای اینکه مسئلهٔ دانشکده بشود نژادپرسی در مدرسه و جامعه، شد «آزادی بیان». این یک قدم به جلو و سه قدم به عقب بود، به لطف تشخیصی غلط از محدودیت‌ها. محدودیت‌هایی که بعداً برگشت نشان‌داد که می‌توانیم نژادپرست را درگیر بحثی عمومی کنیم، مشاجره را به نفع خود به‌پایان برسانیم، و آگاهی دربارهٔ ماهیت نژادپرسی را افزایش دهیم.

اقتدارهایی هستند که معلمان را کنترل می‌کنند. اگر معلم تلاش کند از خلال گشایش سیاسی‌ای فشار بیاورد که برای پروژه‌ای که آغازکرده بسیار کوچک است، فشار واکنش رسمی را احساس خواهد کرد، اشکالی از واکنش یا سرکوب، که نشانه‌ای است از اینکه محدودیت‌ها در این لحظه پا پیش گذاشته‌اند، در این موقعیت، با استفاده از این نوع روش‌ها. در واقعه‌ای که بالا ذکر کردم، می‌توانستم ببینم که حاکمیت برای این رخداد با شیوه‌هایی که جایگاه چپ را در معرض تهدید قرار می‌دهد، اقدام به بسیج نیروها می‌کند. سرکوب ما را مجبور ساخت تا عقب‌نشینی‌ای تاکتیکی داشته باشیم و شیوهٔ جدیدی برای کار کشف کنیم. اگر اخراج شدید، به عنوان عاملی در آن مکان پاک شدید و باید جای دیگری شروع کنید. اخراج‌شدن معمولاً افراد را در جایگاه بعدی‌شان سیاست‌مدار محتاط‌تری می‌کند. در بسیاری موارد معلم را ساکت

می‌کند، مخصوصاً آن‌هایی که باید خرج خوانواده‌شان را بدهند. نمونه‌های زیادی از معلمان رادیکال داشته‌ایم که در تمام سطوح آموزشی در ایالات متحده اخراج شده‌اند. تهدید صرف به ازدست‌دادن شغل برای ساکت‌کردن بسیاری از معلمان کافی است. معلمانی که از برنامهٔ آموزشی رسمی صحبت می‌کنند، آن را سامان می‌دهند یا از آن منحرف می‌شوند نمونه‌هایی از آن هستند.

پائولو همچنین به‌یاد می‌آوردم زمانی که به تازگی تحصیلات تکمیلی را تمام کرده بودم، به عنوان یک استاد کارم را شروع کردم، زمانی که جنبش‌های دهۀ ۶۰ افول کرده بود. سال ۱۹۷۲ بود و دانشگاهم مورد حملات سیاسی علیه پذیرش آزاد قرار گرفته بود. سنت‌گراها خواستار بازگشت به برنامهٔ آموزشی نخبگانیِ قدیمی و آداب رفتاری سابق بودند. اقتدارهای حقوقی و بخش خصوصی خواستار مهارکردن جنبش‌های توده‌ای دهۀ ۶۰ بودند، یکی از آن‌ها مبارزه برای پذیرش آزاد در آموزش عالی بود. آن‌ها می‌خواستند سیاستِ برابری را وارونه کنند و هزینه‌های آموزش و دیگر خدمات اجتماعی را برای مردم کارگر کاهش دهند. بدین‌ترتیب موج حملات به پذیرش آزاد و شهریهٔ رایگان در بهار سال ۱۹۷۲ در نیویورک آغاز شد، سال اولم به عنوان استاد دانشگاه.

به‌خاطر می‌آورم که در تالار کنفرانس دانشگاهی بزرگ برای نشستی اضطراری بودیم، و در کنار یک استاد دیگر نشسته بودم، دوستی که ده سال از من بزرگ‌تر بود. درطول بحث‌های داغ دانشکده دربارهٔ اینکه با تهدید کاهش بودجه‌ها چه کنیم، دستم را برای صحبت بالا بردم. به محض اینکه دستم بالا رفت، دوست استادم به‌سرعت دستم را گرفت و پایین آورد. با تعجب به او نگاه کردم و نگرانیِ واقعی، حتی معرفتی کلبی‌گرایانه را در صورتش دیدم. به من گفت، «اگر می‌خواهی شغلت را حفظ کنی، خفه شو!» او یک لیبرال بود و شوخ‌طبعیِ نیویورکی فوق‌العاده‌ای داشت. اما درسی که

در آن لحظهٔ بحران با من به اشتراک گذاشت خفه‌شدن بود. برای او احساس تاسف کردم. احساس تاسف کردم که او از صحبت‌کردن می‌ترسد.

احساس ترس هم کردم. می‌خواستم شغلم را حفظ کنم–به پولش نیاز داشتم و کارم را دوست داشتم. دوسال طول کشیده بود تا آن شغل را پیدا کنم، بااین‌حال که دانشجوی برترِ گروه آموزشی‌ام در دانشگاه ویسکانسن بودم. هیچ استاد ارشدی آنجا از من حمایت نکرد چراکه سیاستم از شبکهٔ پسران پیر تخطی کرده بود. شنیدم یکی از آن‌ها نامه‌ای بی‌نام و هجوآمیز در پوشهٔ شغلی‌ام گذاشته بود تا دیگر دانشگاه‌ها را از استخدامم منصرف کند. بنابراین، پس از نه سال در دانشگاه و مدرک دکتری‌ای که در جیبم داشتم، حالا می‌توانی تصور کنی که چطور همهٔ کشور را دنبال کار گشتم. این تنها یکی از هزینه‌های مخالفت در ایالات متحده است. یک‌بار دیگر احساس ترس می‌کردم چراکه همهٔ اعضای کمیتهٔ دکترایم به دلایل سیاسی اخراج شده بودند. تز دکترایم را اندکی پیش از انقضای قرارداد استاد ارشدم تمام کردم. هنوز در تالار کنفرانس دانشگاهم در سال ۱۹۷۲ نشسته بودم، این عادتم بود که دستم را بالا بگیرم، و در نشست‌های اضطراری صحبت کنم. آن سال در گروه آموزشی زبان انگلیسی‌ام، با اخراج توسط محافظه‌کاران مواجه شده بودم، و در کلاس خودم پنج بار در طول پنج ماه شاهدش بودم. دوران سختی بود که تقریباً زخمی‌ام کرد، اما موفق شدم شغلم را حفظ کنم و سیاستم را پیش ببرم، با احساس ترس. هر سال پژوهشی در شرایط سیاسی جدید برایم بود.

پائولو حق با توست–سیاست، پژوهش هم هست.

ایرا اما پژوهشِ چندان نجیبی نیست، بدون‌خطر در بایگانی محصور نشده است. می‌توانم ترس از انجام این سنخ پژوهش‌ها را بفهمم، این آزمون عمل سیاسی را. لحظه‌ای که شروع به مخالفت می‌کنی خود را فاش می‌کنی. خود را برای «رویایی»

که می‌خواهی و علیه «رویایی» که توسط اقتدارها و حامیان‌شان ساخته‌شده افشاء می‌کنی.

عمل‌کردن به‌رغم ترس

پائولو مسئله این است. اما محدودیت‌های تشکیلاتی را تاحدی می‌شناسید که در موقعیت‌تان کار یا عمل می‌کنید. به همین دلیل است که بدون عمل‌کردن هرگز نمی‌توانید محدودیت‌هایی که برایتان وجود دارد را بشناسید.

ایرا دوست استادم در سال ۱۹۷۲ به‌خاطر محدودیت‌هایی که برای عمل وجود داشت متوقف شده بود. خانواده‌ای داشت که باید از آن نگهداری می‌کرد و پیش‌ازآن یک شغل را از دست داده بود.

پائولو مسئله عمل‌کردن بدون فلج‌شدن بواسطهٔ ترس‌تان است. به‌طورمثال، در مورد معلمان، این خیلی خوب است که در فضاهای مختلف خطر کنیم، نه فقط در مدرسه. اکنون از «مخاطرات» صحبت می‌کنم، چراکه یکی از بخش‌های واقعیِ کنش است. اگر به ترس‌تان فرمان ندهید، دیگر خطر نمی‌کنید. و اگر خطر نکنید، هیچ‌چیزی خلق نمی‌کنید. بدون خطرکردن، برای من امکان زیستن وجود ندارد.

بیا فرض کنیم در دانشکدهٔ آموزش یک دانشگاه کار می‌کنیم. می‌ترسیم چراکه درحال‌تلاشیم تا چیز جدیدی انجام دهیم. آنچه هولناک است این است که آنچه را در برخی دانشکده‌ها می‌توانیم انجام دهیم چیزی نیست که بتواند به‌طور جدی تشکیلات را به مخاطره اندازد. اما تشکیلات اینقدر نگران حفظ خود است که اجازهٔ هرچیزی که بتواند به آن نه! بگوید را نمی‌دهد، حتی چیزی ساده. پس از رویارویی با حساسیت تشکیلات می‌ترسیم. اما همانطور که قبلاً گفتم، درحال شفاف‌ساختن انتخاب‌مان هستیم. کم‌وبیش می‌دانیم چه کاری را می‌خواهیم انجام دهیم. فکر می‌کنم یکی از اولین چیزهایی که باید انجام شود آغاز شناخت فضایی است که در آن هستیم.

این به معنای شناخت گروه‌های آموزشی مختلف دانشکده، رئیس دانشکده و رویکردش، فهمش از جهان، جایگاه ایدئولوژیکش و انتخابش است. نیاز داریم معلمان را در گروه‌های آموزشی مختلف بشناسیم. این نوعی از پژوهش است. من آن را تهیهٔ «نقشهٔ ایدئولوژیک» نهاد می‌نامم.

با انجام این، دیر یا زود، می‌فهمیم در لحظات خاص روی چه کسی می‌توانیم حساب کنیم. تنها عمل‌کردن بهترین راه خودکشی است. مواجههٔ عاشقانه با شیر غیرممکن است! باید بدانید روی چه کسی می‌توانید حساب کنید و با چه کسی باید بجنگید. تاحدی که کم‌وبیش آن را بدانید، می‌توانید شروع کنید به بودن با دیگران و تنها نباشید. احساس تنهانبودن ترس را کاهش می‌دهد.

اجازه بده اکنون بگویم، چرا مداوماً روی سیاسی‌بودن آموزش پافشاری می‌کنم. زمانی در زندگی‌ام بود که به عنوان یک آموزگار دربارهٔ سیاست و آموزش صحبت نمی‌کردم. این ساده‌لوحانه‌ترین لحظهٔ من بود. زمان دیگری بود که شروع به صحبت دربارهٔ جنبه‌های سیاسی آموزش کردم. آن لحظه کمتر ساده‌لوحانه بود، زمانی که *پداگوژی ستم‌دیدگان* (۱۹۷۰) را نوشتم. در لحظهٔ دوم، بااین‌حال، همچنان فکر می‌کردم آموزش امر سیاسی نیست بلکه تنها جنبه‌های سیاسی دارد. اما حالا می‌بینم که آموزش خودِ سیاست است. امروز می‌بینم که آموزش دارای کیفیت سیاست‌بودن است، که فرایند یادگیری را شکل می‌دهد. آموزش سیاست است و سیاست استعداد آموزشی دارد. ازآنجاکه آموزش امر سیاسی است، برای معلمان رهایی‌بخش این حس را می‌آفریند که هنگام تعلیم کمی احساس ترس کنند.

سپس زمانی که از این بابت متقاعد شدم، و قانع شدم که سیاست‌بودنِ آموزش ترس را از بین نمی‌برد، ترسم را مانند شبحی که به من دستور می‌دهد تلقی نکردم. من سوژهٔ ترسم هستم. این فرمانروایی بر ترس زمان زیادی طول کشید تا اتفاق بیافتد. وقتی که

در اوایل سال ۱۹۶۴ شایعات یک کودتا سربرآورد، بسیاری از مردم در برزیل ترجیح می‌دادند آن‌ها را باور نکنند. به جای «کنترل» ترس‌های‌شان، ترجیح دادند بگویند کودتا غیرممکن است. احساسات من متفاوت بود. احساس می‌کردم کودتا ممکن است، بااینکه به این فکر تکیه‌کردم که ممکن است اتفاق نیفتد. پیش از کودتا به‌خاطر خوش‌بینی مردم در آن زمان ترس کمتری از حرکت سیستمی داشتم. پس از کودتا، ترس‌های همه و من به‌طورکلی فزونی یافت. کنترل‌کردن ترس برای همه یکسان نیست. به شدت عمل بستگی دارد. به نتایج عمل‌تان بستگی دارد. به‌طورمثال تجربه‌ام در زندان برای من بسیار خوب بود. نه؟ (می‌خندد) هربار که این را می‌گویم تاکید می‌کنم که خودآزار نیستم! اما چیزهای زیادی در زندان یاد گرفتم.

چند ماه پس از کودتا در سال ۱۹۶۴ هفتاد و پنج روز را در زندان سپری کردم. تجربیات مختلفی آنجا داشتم، دربارهٔ انواع سلول‌های زندان، انواع روابط انسانی با افرادی که در زندان بودند و افرادی که ما را به زندان انداخته بودند، چیزهای خیلی زیاد. تجربه‌ام در تبعید هم چیزهای زیادی به من آموخت.

ایرا این دست تنبیهات برای معلمان هنوز در ایالات متحده بسیار زیاد است. به‌سادگی شغل‌تان را به‌خاطر تعلیم رادیکال، مخالفت با سیاست مدرسه، یا سازماندهی دانش‌آموزان از دست می‌دهید، اما بسیار بعید است که به زندان بیافتید، مگر اینکه برخی قوانین را زیر پا بگذارید. تبعیدشدن تقریباً غیرممکن است. در این لحظه، آن‌ها تنبیهاتی هستند که معلمان در ایالات متحده به‌خاطر مخالف‌بودن با آن مواجه نیستند. کمیتهٔ دکترای من در دانشگاه مدیسون در دوران ویتنام اخراج شدند چراکه علیه جنگ صحبت کرده بودند، و همچنین ستیزه‌جویانه در مقابل نژادپرستی، جنسیت‌زدگی و آموزش اقتدارگرا ایستاده بودند. اما به زندان نیفتادند. آن‌ها شغل و حقوق‌شان را از دست دادند، شکست حرفه‌ای داشتند و زندگی خانوادگی‌شان مختل

شد. شاید بگویی آن‌ها مجبور به نوعی تبعید داخلی شدند چراکه باید شهر را ترک می‌کردند، خانه‌هایشان را پس می‌دادند، خانواده‌شان را برمی‌داشتند و دور می‌شدند. می‌توانی چیز بیشتری دربارهٔ تجربیاتت در زندان یا تبعید بگویی، دربارهٔ ترس؟

پائولو پس‌ازاینکه در کودتا در خانه‌ام دستگیر شدم لحظات سخت متعددی برای کنترل ترسم داشتم.

یک روز بعدازظهر، با پنج یا شش تن از همکارانم در سلول بودم، روشنفکران، حقوقدان‌ها، دکترها، لیبرال‌های حرفه‌ای. ناهار به‌تازگی توسط زندان‌بان‌ها به ما داده شده بود، اما بیش‌ازاینکه از آن غذای ناگوار بخوریم آن را دور می‌انداختیم. بعضی از ما ساکت بودند، بعضی حرف می‌زدند. یک پلیس مرد وارد سلول شد و گفت، «پائولو فریره کیست؟» مانند یک دانش‌آموز در مدرسه جواب دادم «حاضر!». سپس گفت، «عاشق زندانیانی مانند تو هستم که حس اطاعت خوبی دارند، وسایلت را بردار و با من بیا.» پرسیدم، «کجا؟» اما او فقط پاسخ داد، «وقتی رسیدی آنجا می‌فهمی.»

مرا در یک ماشین جیپ قرار داد و زمانی که جیپ در حال حرکت بود، احساس کردم ترس مرا فراگرفته است. از خودم می‌پرسیدم، «حالا به کجا می‌روم؟ سرنوشتم چیست؟ آیا به جایی می‌روم که می‌توانم از آن بازگردم؟ چطور می‌توانم به الزا اطلاع دهم که منتقل شده‌ام؟» برای یک زندانی، نقل‌مکان چیزی است که باید درباره‌اش نگران باشد. جیپ ۳۰ تا ۴۰ دقیقه به راهش ادامه داد درحالی که ترس از چیزی ناشناخته به من حمله‌ور شده بود. در برخی لحظات متوجه می‌شدم اگر ترسم را کنترل نکنم، مرا نابود خواهد کرد.

برای اینکه بتوانم تاحدی کنترلش کنم، رابطه‌ای میان تجربهٔ فردی و لحظهٔ سیاسی بزرگ‌تری که در آن بودم ایجاد کردم. مقایسهٔ وضعیتم با مشکلات کشور تا حدی باعث می‌شد بتوانم ترسم را کنترل کنم. همچنین متوجه‌شدم که وضعیت طبقاتی‌ام به

عنوان آموزگار ممکن است از من محافظت کند، حداقل در آن لحظه در کودتا. آن ۴۰ دقیقه در جیپ قوی‌ترین لحظات گلاویزشدنم با ترسم بود، بااینکه ترس را پیش‌ازآن احساس کرده بودم، زمانی که برای اولین بار دستگیر شدم.

زمانی که بالاخره جیپ توقف کرد، پلیس مرا به یک ستوان پادگان ارتش تحویل داد. حالا پس از کنارآمدن با ترس نخستم از چیزی ناشناخته در جیپ، ترس جدیدی داشتم که باید بر آن غلبه می‌کردم. در پادگان مرا در یک صندوق قرار دادند، نوعی صندوق کوچک که شاید ابعادش ۶۰ در ۹۰ سانتی‌متر بود، بدون هیچ روزنه‌ای. یک روز و یک شب را در آن صندوق سپری کردم. زمانی که برای اولین بار پادگان را شناسایی کردم و فهمیدم کجا هستم، ترسم از چیزی ناشناخته کاهش یافت، اما سپس ترس دومی داشتم، آیا از نظر بیولوژیک در این جعبه دوام خواهم آورد، و چقدر مرا در آن نگه خواهند داشت. مطمئن نبودم بتوانم با همچین فضایی کنار بیایم. بدنم باید راه زنده‌ماندن در یک صندوق را کشف می‌کرد، صندوقی که دیوارهایش موج‌دار بودند ازاین‌رو نمی‌توانستم بدون درد به آن‌ها تکیه دهم.

پس از پذیرش اینکه در چنین صندوقی بودم، باید با اندازهٔ فضا مقابله می‌کردم تا از اثرات مخربش جلوگیری کنم، چگونگی نشستن و ایستادن و زانوزدن و چیزهایی از این دست. درحالی که عمیقاً درحال فکرکردن به این‌ها بودم، گروهبانی به سمت صندوق آمد و زمانی که می‌دانست تنها بودیم شروع به صحبت با من کرد. از طریق شبکه‌ای آهنی روی درب به من گفت، «استاد، می‌دانم شما که هستید و همچنین می‌دانم که بودن در چنین فضایی را تجربه نکرده‌اید. به‌مدت طولانی نایستید و نشینید. باید در صندوق راه بروید. هر یک ساعت من یا نگهبان دیگری که اینجا بود را صدا کنید و بگویید باید به دستشویی بروید، حتی اگر نیاز نداشتید، فقط برای بیرون رفتن،

زود برنگردید.» این نصیحت کمک زیادی به من کرد تا با ترسم در صندوق کنار بیایم.

داستان من در طول کودتا اتفاق افتاد. اما از نظر کنارآمدن با ترس، همچنین می‌توانم درمورد اظهاراتی فوق‌العاده از سوی یک کارگر سیاه‌پوست در برزیل دربارهٔ این مسئله صحبت کنم که چند سال پیش رخ داد، زمانی که در حال بازدید از یک اجتماع مسیحی، اجتماع مردمی کاتولیکی، بودم. آنجا نشست عمومی‌ای با حضور حدود ۱۰۰۰ نفر در جریان بود. در سال ۱۹۸۰ بود، زمانی که به‌تازگی پس از تبعیدم در سال ۱۹۶۴ به برزیل بازگشته بودم. این اجتماع در یکی از محله‌های اصلی سائوپائولو بود. نشست مخصوصاً برای ما بود که پس از شانزده سال جدایی، که از برزیل دور بودم، گفت‌وگویی با هم داشته باشیم.

در یک لحظه، این مرد خوش‌چهره، قوی و قدبلند شروع به صحبت کرد. او گفت، «چندین سال پیش، با طرح‌های پیشنهادی این مرد در اینجا یاد گرفتم چطور بخوانم و بنویسم،» و با دستش به من اشاره می‌کرد. او سپس گفت، «اما وقتی که شروع به خواندن و نوشتن کلمات کردم، همزمان با فهم بهتر اینکه جامعهٔ برزیل چگونه عمل کرده است، قویاً برانگیخته شدم تا این کار را با دیگر کارگرانی که نمی‌توانستند بخوانند هم انجام دهم. و سپس تبدیل به معلم سوادآموزی شدم. شروع به تعلیم افراد دیگر کردم، تا همان کاری را با آن‌ها بکنم که دیگر معلمان با من کردند. شروع کردم به بحث‌کردن همراه دیگران دربارهٔ مشکلات برزیل، کودتا در برزیل و خشونت علیه کارگران. یک روز پلیس آمد و مرا دستگیر کرد. مرا به دفتر رئیس بردند، مرکز پلیس، تا مرا به زندان بیاندازند.»

سپس گفت، «زمانی که به دفتر پلیس برده می‌شدم تا با رئیس صحبت کنم و زندانی شوم، شروع به فکرکردن به هفت کودکم کردم. و هرچقدر بیشتر به آن‌ها فکر

می‌کردم، بیشتر می‌ترسیدم. زمانی که ماشین پلیس در مرکز توقف کرد، مرا پیاده کردند و به دفتر فرمانده بردند. به من خیره شد و گفت، ببین، من اطلاعاتی دربارهٔ تو دارم. آن اطلاعات می‌گویند تو مرد خوبی هستی. رفتارت خوب است. اما تحت‌تاثیر ایده‌های یک برزیلیِ بد قرار گرفته‌ای، که نامش پائولو فریره است، و حالا با توجه به ایده‌های این برزیلیِ بد به مردم تعلیم می‌دهی. تو را به اینجا آوردم تا به تو بگویم، این اولین بارت است، اولین هشدار، پس به تو اجازه می‌دهم برگردی، اما لطفاً تعلیم مردم با ایده‌های این برزیلیِ بد را متوقف کن.»

کارگر سیاه‌پوست به دوروبر نگاهی کرد و گفت، «در لحظه‌ای که رئیس با من صحبت می‌کرد این وسوسه را داشتم که احساس خوشحالی کنم چراکه آزاد شده بودم. و تقریباً استفاده از پائولو فریره را تکذیب کردم. و به خانه آمدم درحالی که از آزادی‌ام خوشحال بودم، گریه می‌کردم، من آزادم! من آزادم! فرزندانم را در آغوش کشیدم و همسرم را بوسیدم و سه روز را بدون برگزاری هیچ کلاسی سپری کردم. در روز چهارم به خودم گفتم، نه! این غیرممکن است، باید تعلیم را ادامه دهم. همزمان به خودم گفتم، با هفت بچه‌ام می‌خواهم چه کنم؟ به‌خاطر بچه‌ها نمی‌توانم تعلیم را ادامه دهم. سرانجام دوباره کلاس‌ها را شروع کردم. هفتهٔ بعد دوباره به مرکز پلیس فراخوانده شدم، توسط همان مرد. او گفت، تو پیشنهادم را قبول نکردی، پس حالا اینجا می‌مانی. نمی‌دانم چه زمانی به تو اجازه خواهم داد بروی.»

من نمی‌توانم سخنان این مرد را فراموش کنم، اظهارات او را! همیشه باید به او به عنوان یکی از بهترین آموزگارانم بیاندیشم، یکی از بهترین معلمانم.

و سپس او گفت که در زندان، دوباره شروع به فکرکردن به بچه‌هایش و همسرش کرد. سرانجام برخی افراد مداخله کرده بودند و او آزاد شده بود. زمانی که بیرون آمد، دوباره روی تعلیم پافشاری کرد.

این داستان زیباست چراکه در آن می‌توانیم مسئلهٔ ترس را در ارتباط با رویا ببینیم، چطور آموخت که ترس را بدون انکار آن کنترل کند.
او گفت وقتی دوباره شروع به تعلیم کرد برای بار سوم به مرکز پلیس فراخوانده شد. رئیس به او گفت، «ببین، به من گفته‌اند که تو نیمی از مردم محله‌ای که در آن زندگی می‌کنی را می‌شناسی. و نیمی از مردم تو را می‌شناسند. چرا اینجا را ترک نمی‌کنی؟ چرا پائولو فریره را فراموش نمی‌کنی؟ چرا از اینجا دور نمی‌شوی و در محلهٔ دیگری زندگی نمی‌کنی که کسی را نشناسی، چرا زندگی جدیدی را شروع نمی‌کنی؟»
پاسخی که به او به رئیس پلیس داده بود این بود که، «اه، آقای رئیس، بله من نیمی از مردم محله‌ام را می‌شناسم. چطور می‌توانم درحالی محله‌ام را ترک کنم که باید نیمهٔ دیگر را هم بشناسم؟»
کارگر داستانش را متوقف کرد و به من خیره شد درحالی که سکوتی عظیم این نشست بزرگ را فراگرفته بود. مطمئنم او سکوتی که توجه مردم را به آنجا جلب می‌کرد شنیده بود. سرانجام گفت، «و دربارهٔ هفت بچه‌ام، چه اتفاقی برای آن‌ها افتاد؟» او سوالش را به چنین شیوهٔ فوق‌العاده‌ای پاسخ داد! ببین، من از به‌خاطرآوردن سخنانش خیس عرق شده‌ام! او گفت، «لحظه‌ای در ترسم بود که دریافتم دقیقاً به‌خاطر فرزندانم نمی‌توانم ساکت بمانم!» می‌بینی؟

ایرا رویای او امید آن‌ها برای آینده بود. ترس او بدان معنا بود که امید آن‌ها زنده است، آیندهٔ آن‌ها به زندگی آمده بود.

پائولو بله! رویای او کاملاً واقعی بود، امید او و آیندهٔ او. بدون امیدش هیچ آینده‌ای برای فرزندانش وجود نداشت. سپس با علم به آن بر ترسش غلبه کرد. ترس نتوانست فلجش کند. ایرا این چیزی است که توضیح آن یا زندگی‌کردن همراه آن ساده نیست. پس از دیدن شیرینی این مرد فوق‌العاده، این کارگر برزیلی، این داستان ترسش، زمانی

که نشست را ترک کردم آن شب در سائوپائولو، کم‌وبیش احساس تغییر می‌کردم. آن مرد ابعادی از شجاعت را به من افزوده بود.

ایرا کارگر برزیلی به اجتماعی پیوسته بود که به او کمک می‌کرد بداند برای چه می‌جنگیده است، اما با سرکوب‌های شدیدی روبرو شده بود، بیش از آنچه معلمان در جهان اول با آن روبرو می‌شوند، کسانی که ممکن است شغل‌شان را از دست بدهند اما برای انجام آموزش رهایی‌بخش به زندان نمی‌افتند.

زمانی که به پیوستن به یک موقعیت و عمل‌کردن برای رویای دگرگونی فکر می‌کنم، به «نمایهٔ ایدئولوژیکی» بازمی‌گردم که پیش‌ازاین درباره‌اش صحبت کردی، به‌عنوان راهی برای آماده‌کردن خودم برای مخالفت. می‌دانم این را در دههٔ ۶۰ نمی‌فهمیدم، زمانی که خیزش‌ها بی‌تجربه بودند و به‌خوبی سازمان نیافته بودند. حالا ارزش پژوهش و آمادگی را برای رسیدن به شرحی مخالف بهتر می‌فهمم، همچنین به‌عنوان راهی برای کاهش ترس بواسطهٔ کاهش اشتباهات و مخاطرات غیرضروری. اگر نمایهٔ نهادی دقیقی به‌دست آورید، نقشه‌ای از اینکه هرکس از نظر سیاسی چه موضعی دارد، سپس می‌توانید متحدانی بیابید، در ادامه دشمنان‌تان را بشناسید، ببینید کدام زمین‌ها تاحدودی گشایش‌های سیاسی را عرضه می‌کنند. این آمادگی نه‌تنها شانس پیش‌بینی غلط محل مخالفت را کاهش می‌دهد بلکه شروع می‌کند به پیونددادن شما به فضا. همچنین متوجه‌شدم که باید بیاموزم پیش از آمدن من به عنوان استادی جوان، تاریخ سیاست در دانشگاهم چگونه بوده است. به‌سادگی می‌توانید خود را بی‌اعتبار کنید اگر ساده‌لوحانه برخیزید و چیزی را پیشنهاد دهید که پیش از آمدن شما با آن مبارزه شده است.

کارگر سیاه‌پوست داستان تو دوستانی داشت که می‌توانستند برای او مداخله کنند. او در پیوستگی با دیگران در اجتماعش کار می‌کرد پس پلیس نمی‌توانست به‌سادگی او

را منزوی کند. او قهرمانی عاشق نبود. اگر معلمان ستیزه‌جو بتوانند تبدیل به «شهروندان نهادی» در پیوند با مدرسه یا دانشگاه شوند، اقتدارها نمی‌توانند به‌سادگی ما را ریشه‌کن کنند یا ما را به‌عنوان بیگانگان توصیف کنند. بنظرم انجام نمایهٔ نهادی به این پیوستگی کمک می‌کند. روش سیاسی دیگری که کمک می‌کند «اعتبار انحراف» نام دارد. فکر می‌کنم این به معنای قبول برخی وظایف بی‌خطر نهاد است تا به‌عنوان بخشی مشروع از صحنه شناخته شوید. چیزهای زیادی است که مدارس و دانشگاه‌های رسمی انجام می‌دهند، از خرید کتاب برای کتابخانه تا برنامه‌ریزی برای چگونگی تزئین ساختمان تا داوری مسابقهٔ مقالات دانش‌آموزی و تجدیدنظر در نمرات. در کل، جامعه و زیرنظام‌های آن مانند آموزش اقتدارگرا هستند. اما به این معنا نیست که هر قطعه توسط اقتدار تسخیرشده یا نزدیک به مخالفت دموکراتیک است. یافتن شکاف‌هایی در دیوار کمک می‌کند، مانند قراردادن قطعات کمتر مضر مدرسه یا دانشگاه برای ایفای نقش در اعتبار انحراف. اگر در انواع وظایف کوچک ایفای نقش کنید، به‌آرامی شروع می‌کنید به ریشه‌دواندن در زندگی نهاد. وقتی با انجام این کارها به رسمیت شناخته می‌شوید مانند این است که یک حساب اعتباری به‌دست می‌آورید که به شما اجازهٔ فضای بیشتری برای انحراف می‌دهد.

مواجهه با پداگوژی و سیاست اجتناب‌ناپذیر است، پس تاحدودی مخاطره و ترس وجود خواهد داشت. شما موظف به انجام مداخلاتی هستید که به وضعیت کنونی صدمه می‌زند. این مهم است که به‌دقت بجنگیم، اما همچنین می‌توانیم تسلیحاتی را برای مبارزه ذخیره کنیم. اگر اعتبارات انحراف، حق کج‌روی، بیاندوزید، برای انتقادات رادیکال مشروعیت بیشتری به‌دست می‌آورید، برای تجارب رهایی‌بخش، برای برنامه‌های مخالفت. شما یک خارجیِ مطلق و یک داخلیِ مطلق نیستید. شما یک پا در زندگی نهاد دارید و یک پا خارج از آن. کسب این نوع از اعتبار بواسطهٔ انجام

برخی وظایف نهادی مشروع شانس‌تان برای مخالفت را تقویت می‌کند. می‌توانید بگویید این به زندگی‌تان در نهاد امتداد می‌بخشد چراکه کاری برای زندگی نهاد انجام داده‌اید. این به‌سادگی اخراج شما را برای اقتدارها سخت‌تر می‌کند. بعدازهمه، مخالفت برای این نیست که سریع اخراج شوید!

پائولو بله (می‌خندد).

ایرا هدف مخالفت اخراج‌شدن نیست، اما برای مخالفت طولانی، به‌تدریج می‌توانید روی تلاش‌های‌تان پژوهش کنید و در قلمروتان سروگوش آب دهید، آنقدر آهسته که از عهدهٔ ترس‌های‌تان برآیید، مانند کارگر سیاه‌پوست در داستان تو. اگر بتوانید به مخالفت‌تان امتداد ببخشید، می‌توانید بیشتر پیش بروید. هیچ راهی برای جلوگیری از خطر، ترس، یا صدمه به وضعیت کنونی نیست، اما شاید بتوانید واکنش اقتدارها را محدود کنید، با خارج از تعادل نگه‌داشتن آن‌ها، با چیزی مانند اعتبارات انحراف. گمان می‌کنم کارگر سیاه‌پوست در داستانت به‌خاطر رابطه‌اش با کلیسا در برزیل، که آنجا و همچنین اینجا در ایالات متحده نهادی مشروع و قدرتمند است، اعتبار انحراف داشته است. او تنها نیمی از محله را به‌عنوان آشنایانش نداشت بلکه درون یکی از ارکان جامعه‌اش بود، که این را برای پلیس سخت‌تر می‌کرد که او را بیرون بکشد و حذفش کند. پلیس به‌خاطر ارتباطات او راه فرار کمتری داشت. همچنان او به‌عنوان یک آموزگار رهایی‌بخش، باید روی ترس و عقایدش کار می‌کرد، تا از فرصت‌های محیطش استفاده کند.

ترس از مقاومت دانش‌آموزان

ایرا پائولو می‌خواهم اینجا از ترس متفاوتی صحبت کنم که معلمان در ایالات متحده دربارهٔ آن صحبت می‌کنند. آن‌ها از این می‌ترسند که دانش‌آموزان پداگوژی رهایی‌بخش را رد کنند. معلمانی که خودشان را به شیوه‌های رهایی‌بخش دگرگون

می‌کنند اغلب شکوه می‌کنند که دانش‌آموزان در مقابل دعوت‌شان مقاومت می‌کنند. دانش‌آموزان اغلب انتظارات سنتی دارند.

اکنون در ایالات متحده مشکلات مربوط به نظم وجود دارد. دانش‌آموزان به اقتدارهای بازخیزگری که پر از آزمون‌ها و الزامات نو هستند واکنش نشان می‌دهند. بحران اقتصادی نیز تولیدکنندهٔ اضطراب و پریشانی است. بازار کار ضعیف است، هزینهٔ زندگی بالاست، هزینهٔ دانشگاه روبه‌افزایش است. پس دانش‌آموزان سریعاً می‌خواهند بدانند ارزش بازاری یک دوره چیست. آن‌ها با خشم از دوره‌های الزامی هنرهای آزاد صحبت می‌کنند که با منحرف‌ساختن آن‌ها از حرفه‌های اصلی تجارت، پرستاری، مهندسی، یا کامپیوتر زمان‌شان را «تلف» می‌کند، برنامه‌های تند جدیدی که علوم‌انسانی را به‌سوی رکود دههٔ ۷۰ می‌رانند.

دانش‌آموزان دربارهٔ آینده‌شان نگران هستند. چطور می‌توانند با این آموزش شغل خوبی به‌دست آورند؟ آموزگاران رهایی‌بخش با کلبی‌گری دانش‌آموزان در ابعاد بسیار وسیع روبرواند. معلمان اغلب خودشان را درحال ارائهٔ رویای جامعه‌ای می‌یابند که به اندازهٔ سال‌های نوری دور از جهان دانش‌آموزان آن‌ها است. حالا ستیزه‌جویی برخی از دانش‌آموزان زنده شده است، مخصوصاً دربارهٔ آپارتاید در افریقای جنوبی و مسابقهٔ تسلیحاتی و جنگ در امریکای مرکزی، اما مشکل نخستین یک دهه حرفه‌گرایی به‌جای فرصت‌های رهایی‌بخش است. دربارهٔ این مسئله چه صحبتی خواهی کرد؟

پائولو این ترس از ردشدن توسط دانش‌آموزان مسئلهٔ بسیار واقعی‌ای است. اولاً، این تفکر دانش‌آموزان دربارهٔ شغل و پول نیست که جامعه را به این روز انداخته است. درمقابل، این جامعه است که در حال تبدیل‌شدن به مسیری خاص برای ایجاد این شیفتگی در میان دانش‌آموزان است. برخی شرایط تاریخی و بسیار بهم‌پیوسته وجود

دارد که انتظارات دانش‌آموزان دربارهٔ پداگوژی را می‌آفریند. دوماً، فکر می‌کنم انتظار یک شغل پس از آموزش سنتی مشکلی برای برنامهٔ آموزشی رسمی نیست، برای معلمانی که از رویکرد انتقال دانش استفاده می‌کنند هم مشکلی نیست. به‌دست‌آوردن یک شغل انتظار بسیار واقع‌گرایانه‌ای است که به‌سادگی با شیوهٔ عادی تحصیل سازگار است. این برای کلاس‌های سنتی اتفاق معمولی است که شیفتگی دانش‌آموزان به کسب یک شغل را پاسخ دهند. آن‌ها موافق وضعیت کنونی هستند، شامل بازار کاری که دانش‌آموزان باید وارد آن شوند. سوماً، فکر می‌کنم هم آموزگار سنتی و هم آموزگار رهایی‌بخش یا دموکراتیک، از منظر من، باید پاسخگوی انتظارات دانش‌آموزان باشند. اجازه بده واقع‌بین‌تر باشم.

چراکه من، آموزگار رهایی‌بخش، رویاهایی دارم که شاید کاملاً متفاوت از رویاهای دانش‌آموزان باشد، حق ندارم وظایفم را به شیوه‌ای غیرمسئولانه به‌انجام برسانم. نمی‌توانم تنها برای این خواسته به آن‌ها تعلیم بدهم که این دوره هیچ سودی ندارد اما به آن‌ها کمک می‌کند که شغلی به‌دست بیاورند. این روشن است؟

ایرا این نکتهٔ مهمی است. دوباره توضیحش بده.

پائولو آموزگار سنتی و رهایی‌بخش هردو حق ندارند اهداف دانش‌آموزان برای پرورش فنی و اعتبار را شغلی انکار کنند. همچنان که نمی‌توانند جنبه‌های فنی آموزش را انکار کنند. نیازی واقع‌گرایانه برای تخصص فنی وجود دارد که آموزش از دیدگاهی سنتی یا رهایی‌بخش باید دربارهٔ آن صحبت کند. همچنین نیاز دانش‌آموزان به پرورش فنی برای کسب صلاحیت مشاغل مختلف خواسته‌ای واقع‌گرایانه از آموزگاران است.

بااین‌حال، تنها تفاوتی که آموزگار رهایی‌بخش دربارهٔ این مسئله دارد چیست؟ آموزگار سنتی و آموزگار دموکراتیک هردو باید در توانایی‌شان برای پرورش

مهارت‌هایی در دانش‌آموزان که برای مشاغل نیاز است، لایق باشند. اما سنت‌گرا این عمل را با ایدئولوژی‌ای انجام می‌دهد که مرتبط با حفظ تشکیلات است. یک آموزگار رهایی‌بخش تلاش می‌کند در پرورش کارامد باشد، در ساختن دانش‌آموزان به‌طور علمی و فنی، اما تلاش خواهد کرد ایدئولوژی‌ای را فاش کند که بسیاری از انتظارات دانش‌آموزان را احاطه کرده است.

ایرا آموزگار سنتی پرورش‌های فنی‌ای را عرضه می‌کند که انعقاد ایدئولوژی مسلط بر آگاهی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. پرورش، سیاست انجام چنین کاری را فاش نمی‌کند. معلم رهایی‌بخش مشاغل، حرفه‌ها یا کارکردن را پیچیده نمی‌کند، اما مسائل انتقادی را هنگام تعلیم آن‌ها مطرح می‌کند؟

پائولو بله! هیچ پیچیده‌سازی‌ای در کار نیست.

ایرا مهارت‌های شغلی در همان زمانی که آموخته می‌شوند باید مورد انتقاد قرار بگیرند چراکه شرایط کنونی جامعه دانش‌آموزانی را نیاز دارد که وارد بازار کار درنده‌ای شوند.

پائولو بله، این لازم است! چطور ممکن است پیش از دگرگونی جامعه دانش‌آموزان دانشی که برای بقاء به آن نیاز دارند را انکار کنند؟ بنظرم این انتظار مضحکی است (می‌خندد).

ایرا پس وظیفهٔ ما به عنوان آموزگار رهایی‌بخش درکنار لزوم پرورش دانش‌آموزان برای شغل، ایجاد سوالات انتقادی دربارهٔ آموزش‌های بسیاری است که به این منظور به آن‌ها می‌دهیم. دانش‌آموزان باید کسب درآمد کنند، و هیچکس نمی‌تواند این نیاز را انکار کند یا این انتظار آن‌ها را تحقیر کند. همزمان مسئلهٔ پداگوژیک این است که چطور باید در پرورش مداخله کرد تا آگاهی انتقادی دربارهٔ مشاغل و همچنین پرورش ایجاد کرد.

پائولو نیاز به پرورش را انکار نمی‌کنم یا زیر سوال نمی‌برم. اما این جنبه را در انتقادم از کل سیستم، در کلاس، تحلیل می‌کنم. هنوز آنچه غیرممکن است آموزگاری بی‌کفایت‌بودن است چراکه من یک انقلابی‌ام! (می‌خندد) می‌بینی؟ این یک تناقض خواهد بود. هرچه بیشتر جدی‌تر درگیر جستجویی برای دگرگونی باشید باید دقیق‌تر باشید، باید بیشتر به دنبال دانش باشید، بیشتر باید دانش‌آموزان را به چالش بکشید تا ازنظر علمی و فنی آمادهٔ جامعهٔ واقعی‌ای شوند که هنوز در آن زندگی می‌کنند. اگر دانش‌آموزان از دوره تنها برای یافتن شغل و شادبودن استفاده می‌کنند، نمی‌توانید آن‌ها را بکشید! (می‌خندد) باید آن‌ها را دقیقاً در همان لحظه‌ای به چالش بکشید که کمک‌شان می‌کنید تا آماده شوند.

ایرا آیا دانش‌آموزان این را به مثابهٔ یک اغتشاش نمی‌بینند؟ همزمان هم بر مواد درسی صحه می‌گذارید و هم آن‌ها را به نقد می‌کشید.

پائولو نه، این اغتشاش نیست. این یک تناقض است. آن‌ها باید بفهمند تناقض به این معناست که کنش انسان می‌تواند همزمان در مسیرهای مختلفی حرکت کند، که چیزی می‌تواند هم حاوی خودش باشد و هم نقیضش. مثلاً همزمان که دانشجویان معماری یا پرستاری به شایستگی پرورانده می‌شوند، معلم رهایی‌بخش باید پرسش‌هایی را ایجاد کند دربارهٔ چگونگی زندگی مردم در محله‌های فقیرنشین، اینکه نیازهای پزشکی و مسکن آن‌ها چیست. این کافی نیست که دانشجویان را آماده کنی تا فقط برای ثروتمندان ساختمان بسازند و ثروتمندان را درمان کنند. همانطور که کافی نیست تنها برای فقرا احساس تاسف کنند. سیاست‌های مسکن و پزشکی باید در برنامهٔ آموزشی ادغام شود.

ایرا هم‌اکنون، برنامه‌های تخصصی، حرفه‌ای و فنی مانند پرستاری، حسابداری، کامپیوتر، مهندسی، تجارت، و بازاریابی، مهارت‌های شغلی‌ای را می‌آموزد که به‌طور

غیرانتقادی دانشجویان را روانهٔ بازار کار غیرقابل‌پیشبینی می‌کند. سویهٔ انتقادی برنامهٔ آموزشی تقریباً تنها در برخی دوره‌های هنرهای آزاد، در برنامهٔ دانشگاه جای دارد. جامعه‌شناسان، فیلسوفان، انسان‌شناسان، مورخان، معلمان ادبیات، در برخی دوره‌ها، نه همهٔ آن‌ها، از دانشجویان می‌خواهند انتقادی بیاندیشند. تنها بخش کوچکی از این بازتاب درواقع به بررسی انتقادی کار، حرفه، یا سلطه در بازار کار اختصاص دارد. در کتابم به‌نام *تعلیم انتقادی و زندگی روزمره* (۱۹۸۰)، برخی فصل‌ها را به دوره‌های نگارشی اختصاص داده‌ام که «کار» به عنوان یک موضوع بررسی شده است. درحال‌حاضر در برنامهٔ آموزشی تفکیکی رادیکال وجود دارد میان برنامه‌هایی که به واقعی‌ترین شکل افراد را برای مشاغل پرورش می‌دهند و برنامه‌هایی که به انتقادی‌ترین شکل می‌اندیشند. این تفکیک تصادفی نیست، سیاسی است. این کارگران آینده را از فرار از ایدئولوژی مسلط باز می‌دارد. این به‌طور کامل تفکر انتقادی را از پرورش جدا می‌کند. این نوع آماده‌سازی برای شغل توانایی کارگران برای به چالش کشیدن سیستم را کاهش می‌دهد.

مشکل آموزگاران رهایی‌بخش این است که اغلب در گروه‌های آموزشی‌ای کار می‌کنند که کمترین آموزش شغلی را می‌دهند، که کمترین گرایش به حرفه را دارند، مانند من که در گروه آموزشی زبان انگلیسی دوره‌های نگارش، رسانه، و ادبیات را تعلیم می‌دهم، همراه متخصصان زبان انگلیسی کمی که در دانشگاهم داریم. دوره‌هایم پر شده است از متخصصان تجارت، تکنولوژی، پرستاری، و کامپیوتر، که بواسطهٔ برنامه‌های اولیه‌شان مملو از تشویش شغلی هستند. از ابتدا دانشجویانی که وارد کلاس‌های من یا دیگر دوره‌های علوم‌انسانی می‌شوند می‌دانند آموزشی که آنجا عرضه می‌شود نسبت به اهداف شغلی‌شان و آموزش‌های لازم برای بازار کار حاشیه‌ای خواهد بود. مایلم خاصیتی برای ضرورت ایجاد کنم، پس دریافتم که دورهٔ نگارش

توانایی ایجاد اندکی آگاهی انتقادی را دارد، بااین‌حال که یک برنامهٔ شغلی نیست. شاید به این خاطر که خواندن، نگارش، و فکرکردن به عنوان اساس مهارت‌های شغلی معین شده‌اند، که برای همهٔ مشاغل لازم هستند، بااینکه خود نگارش انتخاب شغلیِ محدودی برای اکثر دانشجویان است. معلم نگارش می‌تواند سواد انتقادی را در کنار جهان شغل جای دهد، دقیقاً به‌این‌خاطر که دوره‌های نگارش می‌توانند موضوعات اجتماعی را به عنوان موضوعات اصلی برای پیشرفت سوادی تحلیل کنند. فنون نگارش به موضوعات واقعی نیاز دارد تا ترکیب‌هایی بیافریند، پس کلاس نگارش به روی مطالعات انتقادی روی غیرانتقادی‌ترین موضوع آموزش، یعنی پرورش شغلی، باز است.

پائولو بگذار با مثالت از دورهٔ نگارش یا معلم نگارش ادامه دهم. به دو معلم زبان انگلیسی فکر کن. یکی متقاعدی ارتجاعی است که هیچ تغییر اجتماعی‌ای را نمی‌خواهد. او فکر می‌کند هرچیزی که وجود دارد خوب است و باید همانطور بماند. او فکر می‌کند کسانی که شکست می‌خورند باید برای شکست‌شان شرمگین باشند. معلم دیگر در مقابل می‌داند که همکارش در اشتباه است. از منظر منافع تودهٔ مردم، او می‌داند که ارتجاعی در اشتباه است، اما اموزگار رهایی‌بخش نیز می‌داند که معلم نگارش سنتی از منظر طبقهٔ حاکم حرف کاملاً درستی می‌زند، که بزرگترین تکیه‌گاه‌شان حفظ وضعیت کنونی است.

پس آموزگار رهایی‌بخش رویکردی متفاوت در زبان، تعلیم، و یادگیری دارد. او به‌خوبی می‌داند که زبان مسئله‌ای ایدئولوژیک است. زبان به طبقات اجتماعی ربط دارد، هویت و قدرت هر طبقه در زبانش بیان می‌شود. اما معلم رهایی‌بخش همچنین می‌داند که امروزه استانداردهایی که بر زبان حاکم است بسیار نخبه‌گرایانه است. قدرت‌هایی که بر جامعه حاکمند نیز بواسطهٔ زبانِ قضاوت استانداردی دارند. اگر معلم

رهایی‌بخش بخواهد به شایستگی تعلیم دهد، باید به‌خوبی بداند که زبانِ معیارِ نخبگان است که دارای ارزش است. دستیابی به این معیار زبانی برای مردم معمولی از طبقاتی با زمینهٔ اقتصادی پایین‌تر دشوار است، چیزی که معلم رهایی‌بخش بدون سرزنش دانش‌آموزان به‌خاطر مشکلات‌شان با کاربرد درست می‌پذیرد. با فهم جنبه‌های سیاسی و نخبگانی کاربرد استاندارد، معلم رهایی‌بخش از سرزنش دانش‌آموزان به‌خاطر تصادم زبان آن‌ها با اشکال حاکم اجتناب می‌کند. با دانستن همهٔ این چیزها، معلم رهایی‌بخش با دانش‌آموزانی کار می‌کند که باید به تسلط خوبی بر انگلیسی استاندارد و کاربرد درست دست یابند.

ایرا می‌گویی انگلیسی استاندارد یک مهارت شغلی و اجتماعی است که دانش‌آموزان باید دارای آن باشند؟ آموزگار رهایی‌بخش مجبور به تعلیم کاربرد درست است؟

پائولو بله، معلم رهایی‌بخش باید این را بداند، یا مشکلات زبانی را به این شیوه ببیند. آنچه «استاندارد» خوانده می‌شود مفهومی عمیقاً ایدئولوژیک است، اما تعلیم کاربرد درست در کنار انتقاد از پیامدهای سیاسی آن ضروری است.

حالا سوال این است که با دانستن همهٔ این چیزها، آیا آموزگار رهایی‌بخش حق تعلیم‌ندادن کاربرد استاندارد را دارد؟ آیا او حق دارد بگوید «من یک انقلابی هستم پس انگلیسی استاندارد را تعلیم نمی‌دهم؟» نه. از نگاه من، او باید این امکان را برای دانش‌آموزان ایجاد کند که از انگلیسی استاندارد بهره‌مند شوند اما اینجا تفاوتی بزرگ میان او و معلم ارتجاعی دیگر است. درحالی‌که یک سنت‌گرا قوانین انگلیسی مشهور (می‌خندد) را تعلیم می‌دهد، تسلط ایدئولوژی نخبگانی‌ای که در این قوانین مندرج است را بر دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. معلم رهایی‌بخش کاربرد استاندارد را برای بقاء به آن‌ها تعلیم می‌دهد، درحالی‌که که تمام عناصر ایدئولوژیک این وظیفهٔ نامیمون

را با آن‌ها به بحث می‌گذارد. می‌بینی؟ فکر می‌کنم معلمان اینطور می‌توانند دربارهٔ ترس‌شان از عدم‌پذیرش دانش‌آموزان و همچنین ترس‌شان از کاربرد استاندارد بیاندیشند.

ایرا ما کاربرد استاندارد و مهارت‌های فنی را به دلیل واقعیات سیاسی‌ای مطالعه می‌کنیم که دانش‌آموزان و معلمان با آن روبرو هستند، این واقعیت که جامعه هنوز تساوی‌گرا نیست که استاندارهای نخبگانی بر آن تسلط نداشته باشند. آنچه برای مداخله نیاز داریم شیوه‌های رهایی‌بخشی هستند که تسلط دانش‌آموزان بر کاربرد درست و مهارت‌های شغلی را افزایش می‌دهند، درحالی‌که آن‌ها را تشویق می‌کنند که به زبان ویژهٔ خودشان احترام بگذارند و ماهیت نابرابر بازار کار را به نقد بکشند. این وظیفهٔ توامِ پیچیده‌ای است که از زمانی که در دانشگاهِ کارگری آغاز به تعلیم کردم توجهم را به خودش جلب کرد، برای بسط مهارت‌های زبانی و نقد سلطه به‌طور همزمان.

پائولو بله. این موضعی‌ای است که در برزیل می‌گرفتم، زمانی که با معلمان صحبت می‌کردم. یک یا دو سال پیش، کنگرهٔ معلمان زبان پرتغالی در برزیل را افتتاح کردم. در سخنرانی‌ام، دقیقاً دربارهٔ این صحبت کردم که شکل استاندارد یا کاربرد درست چگونه می‌تواند در پداگوژی‌ای دموکراتیک جذب شود. این مشکل بسیار بزرگی برای معلمان در برزیل است چراکه تفاوت طبقاتی گسترده‌ای وجود دارد میان پرتغالی‌ای که من صحبت می‌کنم و پرتغالی‌ای که کارگران صحبت می‌کنند. آن‌ها دو جهان زبانی متفاوت هستند. نحو آن‌ها کاملاً متفاوت است. ساختار اندیشه‌شان نیز متفاوت است. مثلاً مسئلهٔ مطابقت فاعل و فعل از یک طبقه تا طبقهٔ دیگر در برزیل کاملاً متفاوت است.

بنظرم معلمان در مناطق توده‌ای برزیل، اول باید به دانش‌آموزان معمولی ثابت کنند که به زبان مردم احترام می‌گذارند. دوم، باید اثبات کنند که زبان مردم به همان زیبایی زبان ما است. سوم، باید به آن‌ها کمک کنند تا به زبان‌شان ایمان پیدا کنند، از زبان‌شان شرمگین نباشند، بلکه زیبایی را در کلمات‌شان کشف کنند. چهارم، معلمانی که در میان مردم معمولی کار می‌کنند باید نشان دهند که شکل معمولی زبان هم دستور زبانی دارد که در آن لحظه برای آن‌ها نامحسوس است. شیوۀ عادی گفتارشان نیز قوانین و ساختارهایی دارد. زبان آن‌ها وجود دارد چراکه به آن زبان صحبت می‌شود. اگر صحبت می‌شود، پس ساختاری دارد. اگر ساختار دارد، پس قوانین دستوری هم دارد. پشت این گفتار معمولی، دستور زبانی نانوشته و زیبایی‌ای ناشناخته وجود دارد، که البته طبقۀ حاکم به آن توجهی نمی‌کند. برای سازماندهی چنین دانشی و شفاف‌ساختن آن برای مردم، سلطۀ اشکال نخبگانی و بنابراین خود طبقۀ نخبگان، باید به چالش کشیده شوند.

درنهایت معلمان باید به دانش‌آموزان بگویند، ببین، به‌رغم زیبابودن، این شیوه‌ای که صحبت می‌کنی مشمول مسئلۀ قدرت هم هست. به‌خاطر مسائل سیاسی قدرت، نیاز داری بدانی چگونه بر زبان مسلط تسلط پیدا کنی، به‌منظور بقاءات در مبارزه برای دگرگونی جامعه.

شاید کسی از من بپرسد، اما پائولو اگر تو کاربرد درست را تعلیم دهی، ممکن است دانش‌آموزان طبقۀ فقیر یا کارگر ایدئولوژی حاکم را از طریق کاربرد نخبگانی دریافت کنند. بله! این یک خطر است. اما ایدئولوژی مسلط تنها از طریق زبان یا مدرسه بازتولید نمی‌شود. راه‌های دیگر بازتولید در جامعه وجود دارد، و زبان تنها یک مکانیسم است. برای من، آنچه نمی‌توانیم برای دانش‌آموزان طبقۀ کارگر انکار کنیم این است که فهم برخی از قواعد دستور زبان مشترک با طبقۀ حاکم است. فهم اشکال

نخبگانی تنها بقاء در مبارزه را برای آن‌ها سخت نمی‌کند. شاهدی که باید در زمانی که شکل استاندارد را تعلیم می‌دهیم به دانش‌آموزان ارائه شود این است که آن‌ها نیاز دارند به آن مسلط شوند نه فقط به خاطر بقاء، بلکه فراتر از همه برای مبارزهٔ بهتر علیه طبقهٔ حاکم.

ایرا این معرفتی سیاسی برای معلم رهایی‌بخش است. بااین‌حال باید واژهٔ «بقاء» را نقد کنم، چراکه «بقاء» مفهومی محافظه‌کارانه است که معلمان و دانش‌آموزان را پس از تساوی‌گرایی دههٔ ۶۰ در موضع دفاعی قرار می‌دهد. واژهٔ «بقاء» با ایجاد ترسی بیش‌ازآنچه نیاز است فضای آموزشی را در ایالات متحده مسموم کرده است. ترس دانش‌آموزان برای بقاء به محافظه‌کاران کمک کرده است تا برنامهٔ آموزشی را به‌سوی حرفه‌گرایی و بازگشت به اصول سوق دهند. ترساندن دانش‌آموزان، معلمان و والدین دربارهٔ بقاء، به محافظه‌کاران در دورهٔ اخیر برای خردکردن برنامهٔ آموزشیِ دموکراتیک و تجربی‌ای کمک کرده است که از دههٔ ۶۰ باقی مانده بود. از زاویه‌ای دیگر، باید بگویم صحبت بیش‌ازحد دربارهٔ بقاء پدرگرایی‌ای غیرضروری توسط معلمان است. دانش‌آموزان در کنارآمدن با بازار کار درنده بسیار زیرک هستند. آن‌ها می‌دانند که ارتباطات، پرخاشگری، اقبال، اراده، و گستاخی نقشی به موثری برگهٔ مدرک‌شان بازی می‌کنند. دانش‌آموزان به مدارک، مهارت‌ها، و آموزش انتقادی، و نظارت بزرگسالان نیاز دارند، اما آن‌ها از تصویری هشداردهنده از واقعیت سودی نمی‌برند، جایی که حرفه‌گرایی و بازگشت به اصول که مانند کلیدهای ورود به قلمرویی ترسناک هستند به اشتباه ارائه می‌شوند. ترس از بقاء تنها محافظه‌کاری دانش‌آموزان را تقویت می‌کند، بواسطهٔ اینکه دانش‌آموزان و معلمان را تشویق می‌کند تا به برنامه‌ای شغلی به عنوان راه‌حل فکر کنند، درحالی‌که یادگیری انتقادی و سیاست تنها باعث حواس‌پرتی می‌شوند. آموزش کاری و شغل‌گرایی همیشه برنامهٔ

آموزشی‌ای بوده‌اند که توسط نیروهای تجاری برای تودهٔ دانش‌آموزان انتخاب می‌شوند. برنامه‌های کارمحور سابقهٔ تاریخی ضعیفی در اتصال پرورش‌های مدرسه‌ای به استخدام در آینده دارند.

این‌ها را به این دلیل گفتم که موضوع بقاء در فرهنگ من بسیار تقدیس شده است. همیشه به خودم یادآوری می‌کنم که استادان بزرگ بقاء سوسک‌های نیویورک هستند! جایی خوانده بودم که آن‌ها هر نسل را به گونهٔ جدیدی بازتولید می‌کنند که در مقابل حشره‌کش‌هایی مقاومت کنند که برای پدربزرگ و مادربزرگ‌شان مرگبار بوده است. سوسک‌ها می‌توانند با غرور و افتخار از قدرت بقاء فرزندان‌شان صحبت کنند. جایی خواندم که سوسک‌ها به احتمال زیاد بهترین بازماندگان یک جنگ هسته‌ای خواهند بود. در گذشتهٔ نه‌چندان دور، دههٔ ۶۰ زمانی بود که توده‌های مردم دربارهٔ «پیشرفت» فکر کردند، نه فقط «بقاء». «بقا»ی سوسک در خدمت نیاز اقتدارها برای مهارکردن جنبش‌های توده‌ای دههٔ ۶۰ و محدودساختن مطالبهٔ قدرت، برابری، و کامیابی است.

زمانی که آونگ سیاسی به سوی جنبش‌های سیاسی نوسان می‌کند، ترس‌هایی که معلمان دربارهٔ عدم پذیرش آموزش رهایی‌بخش دارند همراه با تغییر جزرومدهای تاریخ تغییر خواهند کرد. این ترس‌ها، فکر می‌کنم، همراه این دوران محافظه‌کاری هستند. حق با تو است پائولو، دربارهٔ نیاز به ایجاد امتیازاتی برای محدودیت‌های دوران، نیاز به الحاق یادگیری انتقادی به کاربرد درست و موضوعات شغلی. اما دوران‌های محافظه‌کار که این محدودیت‌ها را ایجاد می‌کنند ساخته و نساخته در تاریخ هستند. به محض فروکش‌کردن محافظه‌کاری و بازگشت ستیزه‌جویی عمومی، مقاومت دانش‌آموزی در مقابل یادگیری دگرگون‌کننده باید زوال یابد. آیا معلمان سپس به پس تمایلات تجربی دانش‌آموزان سقوط می‌کنند؟

۳
آیا ساختار و دقت در آموزش رهایی‌بخش وجود دارد؟

ساختار علیه ساختار: کلاس‌های رهایی‌بخش اقتدار سنتی را دگرگون می‌کنند

ایرا پیش‌ازاین دربارهٔ ترس‌ها و مخاطرات دگرگونی صحبت کردیم. حالا باید دربارهٔ ساختار، دقت، و اقتدار در پداگوژی رهایی‌بخش صحبت کنیم.

معلمان دربارهٔ ساختار در کلاسی دگرگون‌کننده و گفت‌وگویی می‌پرسند. می‌خواهند بدانند چه نوع دقتی آنجا وجود دارد. درنتیجهٔ آموزشی که دیده‌اند و الزاماتی که دربارهٔ شغل وجود دارد، معلمان پیش از آن‌ها برنامه‌ای بسیار هنجارمند را مشخص کرده‌اند. در درجات پایین‌تر، طرح درس استاندارد اغلب در مراکز اقتدار، گروه‌های برنامهٔ آموزشی رسمی و کمیته‌های دولتی تدوین شده است. معلمان دانشگاهی لیست مطالعهٔ رسمی‌ای را به ارث می‌برند که شکل سنتی موضوع‌شان است. این برنامه‌های

استانداردشده به معلمان و دانش‌آموزان استقلال اندکی برای بازسازی دانش موجود می‌دهد.

اقتدارهای دولت و مدرسه به‌دنبال برنامهٔ آموزشی استانداردی هستند که جایگاه معلم را تثبیت کند. تنها تصور کنید، به شخص معلم خارج از فرایند تولید دانش مشروعیت می‌بخشند. این برنامهٔ آموزشی مکانیکی اغلب به معلمان می‌گوید چه تعداد صفحه باید در طول هفته خوانده شود، یک دانش‌آموز چند کلمه باید در یک مقاله تولید کند، چه تعداد آزمون در چه فواصلی باید گرفته شود، در طول ترم چندبار باید به آزمایشگاه رفت و چه سال‌هایی از تاریخ باید پوشش داده شود، و چیزهایی از این دست. چنین پداگوژی‌ای خود را به عنوان مدلی حرفه‌ای برای تدریس عرضه می‌کند، مدلی کاملاً معماری‌شده، همراه با یادگیری‌ای که به سادگی اندازه‌گیری و آزموده می‌شود، که به‌راحتی توسط ناظران نظارت می‌شود. مدیریت ضدانقلابی در آموزش برنامهٔ آموزشی‌ای را به‌کار می‌گیرد که برای مدیران و حسابداران ساخته شده است. بوروکراسی مدرسه بخش بزرگی از پول‌های مدرسه را جذب خود می‌کند و فکر می‌کند مدارس تنها زمانی می‌توانند به‌خوبی کار کنند که معلمان و دانش‌آموزان در جریان آن نباشند.

اینجا «زنجیرهٔ عظیمِ بودن» وجود دارد. منافع تجاری بواسطهٔ رسانه‌های جمعی، لابی‌ها، کمپین‌های همکاری، و نظام دوحزبی بر جامعه مسلط هستند و انتخابات مقامات دولتی را کنترل می‌کنند. سپس مقامات تجارت‌محور یک سیستم آموزشی اسماً «عمومی» را می‌سازند و اداره می‌کنند. این تحصیل «عمومی» به برنامهٔ آموزشی این اختیار را می‌دهد که هر نسل جدیدی را با ارزش‌های تشکیلات اقتصادیِ خصوصی اجتماعی کند. بنابراین آموزش عاملی پیچیده و غیرمستقیم است که به منافع رایج در بخش عمومی شخصیتی حقوقی می‌بخشد. برای به‌دست‌آوردن هواداران نخبگان از چنین

زیرنظامی، مدیران دولتی و محلی برنامهٔ آموزشی مکانیکی‌ای را تحمیل می‌کنند تا هرآنچه معلمان و دانش‌آموزان در هر کلاسی انجام می‌دهند را کنترل کنند. این سلسله‌مراتب روش انتقال دانش را مناسب‌ترین پداگوژی برای حفظ اقتدار نخبگان می‌یابد. پس روش انتقالی یک حادثهٔ سهوی نیست. مسئله آگاهی بخشیدن به اقتدارها دربارهٔ «تعلیم موثرتر» نیست. نابرابری و سلسله‌مراتب در جامعهٔ ما به‌راحتی برنامهٔ آموزشی‌ای را تولید می‌کند که با کنترل از بالا سازگار است. آن زنجیرهٔ اقتدار به پداگوژی انتقالی و منفعلی ختم می‌شود که مدارس و دانشگاه‌های سراسر کشور را تحت سلطهٔ خود درمی‌آورد. همچنین این زنجیره منجر به اخراج معلمان، مقاومت دانش‌آموزان، و فوران مداوم اصلاحات رهایی‌بخش از پایین می‌شود.

معلمان در پایین این زنجیرهٔ عظیم قدرت نخبگان قرار دارند، یک حلقه بالاتر از دانش‌آموزان. اگر از معلمان بخواهیم در دگرگونی به روش‌های رهایی‌بخش تعمق کنند، اغلب شگفت‌زده خواهند شد اگر ساختاری به‌سوی شیوهٔ جدیدی از کار وجود داشته باشد که بتواند با طرح درس استاندارد رقابت کند. در تلاش برای روشنگری واقعیت و توانمندسازی دانش‌آموزان، شگفت‌زده می‌شوند اگر نظام‌مند و شایسته باشند. آیا روش رهایی‌بخش نوعی هرج‌ومرج است، تلاشی بدون جهت است؟ بی‌نظم و آسان‌گیر است؟ نیاز داریم دربارهٔ دقت و ساختاری که در کلاس‌های گفت‌وگویی می‌بینیم صحبت کنیم.

پائولو فکر می‌کنم این پرسشی بسیار بسیار خوب است. همچین از من دربارهٔ آن سوال شده است، نه مشخصاً در ایالات متحده، اما در اروپا، برزیل و دیگر کشورهای امریکای لاتین. به شیوه‌ای که تو مسئله را مطرح کردی جنبه‌های بسیار جالبی وجود دارد که باید به آن‌ها اشاره شود.

برای مثال، من احساس دارم، اما ممکن است هم‌اکنون دقیق نباشم! (می‌خندد)، چراکه می‌گویم «من احساس دارم»، زمانی که برخی معلمان و دانش‌آموزان جوان سوالاتی شبیه این می‌پرسند، به اشتباه بر دقت در برنامهٔ آموزشی سنتی تاکید می‌کنند، دقت در انتخاب محتوای برنامه‌ها، بر ابعاد اقتدارگرای این روش سنتی تاکید می‌کنند، این شیوهٔ مکانیکی تفکر و انجام برنامهٔ آموزشی را «دقت» می‌دانند، برای من این «دقت» نیست. برنامهٔ آموزشی استاندارد و انتقالی شیوهٔ تفکری مکانیکی و اقتدارگرا دربارهٔ سازماندهی برنامه‌ای است که بیش از هرچیز بر فقدان عظیم اعتماد به خلاقیت دانش‌آموزان و توانایی معلمان دلالت دارد! چراکه وقتی مراکز خاص قدرت آنچه باید در کلاس انجام شود را می‌سازند، روش اقتدارگرای آن‌ها تمرین خلاقیت بین معلمان و دانش‌آموزان را رد می‌کند. مرکز فراتر از همه فرمانده و اداره‌کنندهٔ فعالیت‌های آموزگاران و دانش‌آموزان، از راه دور، است.

بگذار به عقب بازگردیم، ایرا، به آغاز اندیشه‌ام. زمانی که دانش‌آموزان یا معلمان جوان سوالی که تو مطرح کردی را می‌پرسند، احساس من اندیشیدن به چیزی متفاوت است، چیزی که دانش‌آموزان یا معلمان جوان «آموزش گفت‌وگویی» یا «آموزش رهایی‌بخش» می‌نامند. آن‌ها پیش‌ازاین از دستوراتی اطاعت می‌کردند که نمی‌دانستند چگونه می‌شود مسئول ساختن خود باشند. آن‌ها یاد نگرفته بودند چطور خوانش‌شان از واقعیت و کتاب‌ها، فهم انتقادی آنچه می‌خوانند، را سازماندهی کنند. چراکه آن‌ها برای ساخت پیشرفت‌شان وابسته به اقتدار هستند، به‌طور غیرارادی فکر می‌کنند آموزش رهایی‌بخش یا گفت‌وگویی دقیق نیست، دقیقاً به این دلیل که از آن‌ها می‌خواهد در ساختن خود مشارکت کنند. نمی‌دانم که توضیحاتم شفاف بود یا نه.

ایرا دانش‌آموزان و معلمانی که آموزش رهایی‌بخش را می‌سازند و خودشان را بازسازی می‌کنند ممکن است با مسئول‌بودن برای مطالعات‌شان احساس بیگانگی

کنند، چراکه گمان می‌کنند روش گفت‌وگویی خالی از دقت است. یادگیری مشارکتی از پیشینهٔ عدم مشارکت‌شان آغاز می‌شود. پداگوژیِ انتقالیِ نخبگانی همه‌چیز را پیش رویمان گذاشته و فقط از ما می‌خواهد آن را گام به گام دنبال کنیم، از یادگیری دموکراتیک و عادات فکری‌ای ممانعت می‌کند که برای دگرگونی نیاز است. در این لحظهٔ گذار، فهم اشتباه هرج‌ومرج از پایین به‌مثابهٔ پادزهر کنترل از بالا آسان است. آن دسته از ما که دربارهٔ ساختار رهایی‌بخش می‌پرسند، ممکن است تلاشی که مشارکت بدان نیاز دارد را درک کنند و می‌توانند بواسطهٔ انرژی‌ای که برای «روشنگری» واقعیت صرف می‌کنند، برای غلبه بر محدودیت‌های آموزش سنتی، احساس خستگی کنند. مردم می‌توانند به شکل استقرایی دقتِ دگرگونی را بشناسند، که ممکن است مدت طولانی‌ای برای آن‌ها زمان ببرد برای مسیری مکانیکی و آسان به سوی آموزش رهایی‌بخش. به ما اجازه داده شده است که فقط یک تعریف از دقت را بدانیم، تعریف سنتی و اقتدارگرا، که به‌طور مکانیکی آموزش را می‌سازد، و ما را از مسئولیت بازآفرینی خودمان در جامعه منع می‌کند.

پائولو بله، بله! به میزانی که گفته‌شده دقیق باشیم دقیقاً به معنای فاصله از مسئول‌بودن است. در لحظه‌ای که می‌گویی، ببین، اما حالا، تو را دعوت به مسئول‌بودن می‌کنم!، بلافاصله آن‌ها در مقابل فکر می‌کنند فرضیه‌ات دقیق نیست. می‌بینی؟ این بسیار جالب است. گفته بودم که احساس دارم، اما حالا، دربارهٔ آن تقریباً کاملاً مطمئنم! (می‌خندد) و در چنین وضعیتی چه کاری می‌توانیم انجام دهیم؟ من مطمئنم، ایرا، ما باید با عشق، با شور، مبارزه کنیم تا نشان دهیم آنچه پیشنهاد می‌کنیم کاملاً دقیق است. برای انجام چنین کاری باید نشان دهیم که دقت مترادف اقتدارگرایی نیست، که «دقت» به معنای «سخت‌گیری» نیست. دقت همراه آزادی زندگی می‌کند، به آزادی نیاز دارد. نمی‌توانم بفهمم چطور دقیق‌بودن بدون خلاق‌بودن ممکن است. برای من بسیار سخت است که

بدون داشتن آزادی خلاق باشم. بدون آزاد بودن، تنها می‌توانم آنچه به من گفته‌شده را تکرار کنم.

فکر می‌کنم آنچه با شکیبایی باید بفهمیم این است که پرسش از دقت در آموزش رهایی‌بخش پرسیده نمی‌شود تا ما را در معنای بد کلمه برافروخته کند. این پرسش واقعاً برآمده از حس کنجکاوی دانش‌آموزان یا معلمان جوان است، اما اگر قادر نباشیم نشان دهیم که روش گفت‌وگویی بسیار جدی، سخت‌گیر، و دقیق است و به جستجویی دائمی برای دقت دلالت دارد، اگر قادر نباشیم آن را بواسطهٔ انجامش، نه صحبت کردن از آن، نشان دهیم، فکر می‌کنم در پیشنهادمان شکست خورده‌ایم.

ایرا بله، باید در عمل نشان دهیم که آموزش رهایی‌بخش یا گفت‌وگویی دقیق کار می‌کند. در کتابم *تعلیم انتقادی*، پنج فصل کتاب را دربارهٔ دوره‌های واقعی‌ای نوشته‌ام که این روش را در آن‌ها آزموده‌ام، برای شکل‌گیری ایده‌ها در کلاس‌های واقعی. زمانی که با معلمان یا دانش‌آموزان در یک کنفرانس صحبت می‌کنم، به خودم یادآوری می‌کنم که همراه آن‌ها یادگیری انتقادی و مشارکتی را انجام دهم، به‌جای اینکه فقط با آن‌ها صحبت کنم. اما اینجا، می‌خواهم چیزی بیشتر بگویم دربارهٔ تعریف واحدی که اکنون از دقت داریم، که از سوی برنامهٔ آموزشی رسمی به دانش‌آموزان و معلمان می‌رسد.

معلمان و دانش‌آموزان به سوی شیوه‌ای مکانیکی از آموزش جامعه‌پذیر می‌شوند، سال به سال، و شکل آن مترادف می‌شود با دقت حرفه‌ای. این برنامهٔ مکانیکی دانش‌آموزان را ساکت و بیگانه می‌سازد، با تخصیص کمتر از یک درصد وقت کلاس به بحث آزاد و انتقادی، و کمتر از سه درصد ساعات کلاس هرگونه صدای هیجانی را نشان می‌دهد، با توجه به مطالعهٔ اخیر «گودلد[1]». تجربهٔ کمی در آموزش‌دادن به شیوه‌ای غیر از شیوهٔ

[1] John Goodlad

معلمِ سخنور وجود دارد. چراکه اقتدارهای مرکزی طرح درس استانداردی را حکم می‌کنند و هر رشته زبان مناسب خود و موضوعات قلمروی آکادمیک خودش را به کار می‌گیرد، گزارهٔ رسمی این است که یادگیری در هر دوره یا کلاسی می‌تواند به شکل کمی اندازه‌گیری شود. با امتحان‌گرفتن و سنجش‌کردن، اقتدارها تصمیم می‌گیرند آیا پول سرمایه‌گذاری‌شده به خوبی خرج شده یا نه، مقرون به صرفه است یا نه، همانطور که آن‌ها بکار برده‌اند. پس آن‌ها می‌دانند که آیا ساعات کلاس به خوبی استفاده شده یا نه، آیا آموزگار حرفه‌ای پولش را در می‌آورد. انتقال میزان مشخصی از اطلاعات به تعداد مشخصی از دانش‌آموزان در دورهٔ زمانی مشخص برابر با دقت است، پول مدرسه خوب خرج شده است، و دستمزد تعلیم به خوبی کسب شده است. می‌توانی دوباره فرهنگ تجاریِ پشت «دقت» سنتی را ببینی.

تاکنون اشکال سنتی، معماری قدیمی دانشِ انتقالی، و عادات اقتدارگرای گفتمان معلمی در کلاس را درونی کرده‌ایم. بنابراین فکر می‌کنم، پائولو، مسئله تنها نقد مرکز اقتدار نیست که بسیاری از معلمان و دانش‌آموزان احساس می‌کنند توسط آن مورد ستم واقع شده‌اند، بلکه سپس تعریف دقتِ خلاقِ گفت‌وگو است تا بدانیم که چطور با اعتمادبه‌نفس در این روش جدید کارمان را شروع کنیم. برای انجام این کار، باید قبول کنیم که اقتدارهای دوری که برنامهٔ آموزشی را تعیین می‌کنند درون ما نیز وجود دارند و باید از اندیشهٔ ما طرد شوند.

یکی دیگر از موانع اعتماد ما به آموزش دگرگون‌کننده شک طولانی از آخرین دورهٔ عظیم آزمایش است. تجارب دههٔ ۶۰ اغلب کلاس‌های آسان‌گیر و بدون ساختار را به عنوان آموزش «رهایی‌بخش» جدید ایجاد کرد. این تصویر از جواز به‌جای تعمیق آزادی به نخبه‌گرایان و محافظه‌کاران اجازه داد ادعا کنند که خلاقیت، آزمایش، و شکستن سنت، به معنای غیاب جدیت و دقت است. چنین پیش‌زمینهٔ تاریخی‌ای ما را

ملزم می‌کند دربارۀ این بحث کنیم که چطور آموزش رهایی‌بخش پداگوژی‌ای آسان‌گیر و هدایت‌نشده نیست.

همچنان دربارۀ محدودیت‌هایی فکر می‌کنم که زمانی که اینجا صحبت می‌کنیم برای ما وجود دارد. مانند این که نمی‌توانیم نوع خاصی از برنامۀ آموزشی را در کلاس هیچ شخص دیگری بسط دهیم، که برای آن دانش‌آموزان و معلمان مناسب باشد. این خلاقیت پداگوژی‌ای که در ذهن داریم را می‌شکنند. اگر درست فهمیده باشم، فرهنگ رهایی‌بخش در شرایط واقعی افرادی واقع شده است که جامعۀ خود را می‌سازند و بازسازی می‌کنند، پس برنامۀ آموزشی روزانۀ آن‌ها نمی‌تواند توسط شخص دیگری از راه دور ساخته، به آن‌ها تحویل شود یا بر آن‌ها تحمیل شود. از سوی دیگر، می‌توانیم دربارۀ فرایند یادگیری‌مان، تعلیم‌مان، و بازتاب‌مان نسبت به آنچه آن‌ها پیشنهاد می‌کنند، گزارش دهیم. پس، پائولو، چرا بیشتر دربارۀ دقتِ خلاق در آموزش گفت‌وگویی صحبت نمی‌کنی؟

دقتِ خلاق: دموکراتیک و هدایت‌شده

پائولو مایلم چیزی دربارۀ آن به تو بگویم. پانزده روز پیش، آخر هفتۀ جالبی در دانشگاه شهر مکزیکو داشتم. سه روز کار با ۲۵ پروفسور که در سطح بالایی از جدیت و صلاحیت بودند. روزانه چهار ساعت باهم حرف می‌زدیم، و در برخی لحظات پرسش از دقت و گفت‌وگو را به بحث می‌گذاشتیم. پروفسوری مکزیکی که مانند ما فکر می‌کرد (اکثر آن‌ها دیدگاهی مشابه داشتند) چیز بسیار جالبی گفت. او گفت تجربۀ گفت‌وگویی که متکی بر جدیت و صلاحیت نباشد بسیار بدتر از تجربه‌ای «انباشتی» است که در آن معلم صرفاً دانش را انتقال می‌دهد. کاملاً با او موافق هستم. از دیدگاه دانش‌آموزان، معلم گفت‌وگویی‌ای که فاقد صلاحیت و جدیت است عواقب بدتری را نسبت به آموزگار «انباشتی‌ای» که مطلع و جدی است به بار می‌آورد.

ایرا چه عواقبی؟

پائولو اه! برای مثال، اولین و بدترینش تصدیق بی‌مسئولیتی است، بی‌مسئولیتیِ فکری.

ایرا آن یادگیری ضربه‌زننده و آشفته است؟

پائولو بله، آن شناخت، چیزی است که اتفاق می‌افتد...

ایرا به‌طور غیرمنتظره...

پائولو و اینطور نیست! شناخت نیاز به نظم دارد! شناخت چیزی است که به چیزهای زیادی از سوی شما نیاز دارد، که با وجود خوشحال‌بودن شما را خسته می‌کند. این چیزی نیست که تنها اتفاق می‌افتد. شناخت، تکرار می‌کنم، آخر هفته‌ای در یک ساحل گرمسیر نیست!

آموزگاری بی‌مسئولیت، زمانی که دربارهٔ عملش وقتی که آموزگاری گفت‌وگویی بود صحبت می‌کند، علیه نوعی از آموزش انقلابی کار می‌کند. و پیامد دومی که به بدی این یکی است، رفتار بی‌مسئولیت است، خودشان نامش را گفت‌وگویی می‌گذارند، آموزگاران اقتدارگرا را متقاعد می‌کند که خودشان نیز باید اقتدارگرا باشند.

ایرا فکر می‌کنی کلاس‌های «رهایی‌بخش» هدایت‌نشده تمثالی از بی‌مقصدی ارائه می‌دهند، آموزشی تکه‌تکه که به اقتدارها اجازه می‌دهد ادعا کنند یک قدرت مرکزی قوی نیاز است؟ بی‌مسئولیتی و بی‌نظمی اقتدارگرایی را توجیه می‌کند یا به مشروعیت بخشیدن به آن کمک می‌کند؟

پائولو این روش‌های سنتی آن‌ها را توجیه می‌کند. فکر می‌کنم، ایرا، سپس کسانی که مثل ما به آموزش رهایی‌بخش اعتقاد دارند، نه به این دلیل که ما گفته‌ایم خوب است، بلکه بخاطر انتخاب سیاسی‌مان، واقعاً باید با قوت خواستار آن باشند. ما

نمی‌توانیم به دانش‌آموزان این احساس را بدهیم که گذراندن دوره‌هایی که ما در آن‌ها مشارکت می‌کنیم ساده است. چراکه اگر این کار را انجام دهیم، علیه این ایده‌ها عمل کرده‌ایم. چراکه بسیاری چیزها علیه آن‌هاست! سنت. اقتدارگرایی در سراسر جهان. حتی بسیاری از همکاران چپ‌گرا هم اقتدارگرا هستند، فوق‌العاده اقتدارگرا! کسانی که نمی‌توانند روش گفت‌وگویی را بپذیرند.

بسیاری در موضع چپ به‌طور مذهبی متقاعد شده‌اند که فرمانی از سوی خدا دریافت کرده‌اند، باوجود اینکه به خدا اعتقاد ندارند! برای نجات دانش‌آموزان، برای نجات مردم. گمان می‌کنند حقیقت را در دستان‌شان دارند و وظیفه‌شان این است که همهٔ جهان را به مثابهٔ مسافر انقلاب طی کنند، در مورد «حقیقت» بحث نمی‌کنند، به‌سادگی آن را در بطن قرار می‌دهند.

ایرا نظیر تزریق معرفت انقلابی!

پائولو بله، تزریق! باید بگوییم این نگرشی واکنشی است، نه انقلابی.

ایرا بیا بیشتر دربارهٔ نگرش انقلابی صحبت کنیم، چطور به نفع دقت خلاق کار می‌کند. فرض‌کن می‌خواهیم شیوهٔ اقتدارگرای انتقال دانش به دانش‌آموزان را رد کنیم. همچنین می‌خواهیم از اینکه مانند صلیبیون چپ‌گرا باشیم جلوگیری کنیم، کسانی که با تزریق «حقیقت انقلابی» به ذهن دانش‌آموزان از معلمِ انتقالی تقلید می‌کنند. ما پداگوژی‌ای خلاق داریم که به دنبال بازکشف دانشی است که در موضوعات، نیازها، و زبان دانش‌آموزان واقع شده، به مثابهٔ عملی که روشنگر قدرت در جامعه است. چطور می‌توانیم دقت این فرایند را با جزئیاتی آشناتر توصیف کنیم؟ می‌دانی دربارهٔ چه چیزی صحبت می‌کنم. در آموزش رسمی طیف وسیعی از تولیدات ملموس و گمراه‌کننده وجود دارد، مانند امتحان نهایی، مقالهٔ ترم، امتحان تستی،

امتحانات مهارتی ورودی و امتحانات صلاحیت خروج و...، پستویی پر از ابزارهای فرهنگی.

اگر نتوانید یک دورهٔ پیشرفته را برنامه‌ریزی کنید و به‌طور مکانیکی در پایان دوره نتایج را به آزمون بگذارید، چطور دقت دورهٔ رهایی‌بخش را نشان می‌دهیم؟ چطور به خودمان، به معلمان علاقه‌مند، به منتقدان‌مان، و حتی به دشمنان‌مان نشان می‌دهیم که دقت در اینجا وجود دارد؟

پائولو بله، اما ببین، نشان دادنش به دشمنان‌مان بسیار سخت است چراکه آن‌ها کاملاً درون فهم‌شان از دقت گیر کرده‌اند. برای مثال، یکی از معانی دقت برای آن‌ها این است که هرگز تلاش نکنید واقعیت را تفسیر کنید.

ایرا بله، همانطور که قبلاً بحث کردیم، مخصوصاً میان برخی دانشمندان علوم طبیعی و اجتماعی.

پائولو به عنوان یک معلم، اگر با فروتنی علناً اظهار نکنید که یک دانشمند هستید، باید شواهد و مصادیقی به دانش‌آموزان بدهید مبنی بر اینکه آن‌ها کاری با تفسیر واقعیت یا، حتی بدتر، تغییر واقعیت ندارند. با توجه به شیوهٔ سنتی تعلیم، واقعیت برای تفسیر یا تغییر نیست بلکه برای توصیف و مشاهده است.

و این بسیار مضحک است، چراکه برای سنت‌گرایان و دانشمندان، کسانی که مدعی دقت هستند اما تفسیر را انکار می‌کنند، مفهوم مشاهده بر مشاهده‌گری دلالت دارد که باید شیشه‌ای در مقابل صورتش بگذارد، دستکشی بر دستانش قرار دهد تا لمس نکند، تا با واقعیت ارتباط برقرار نکند، تا... .

ایرا خودت را به شرایط واقعی زندگی آلوده کن.

پائولو بله، نه اینکه واقعیت را آلوده کنی و توسط واقعیت آلوده شوی.

ایرا آن‌ها هیچ مبادلهٔ انتقادی‌ای بین سوژهٔ شناخت و ابژه‌ای که باید شناخته شود را پیشنهاد نمی‌کنند. پیچیده‌سازی را به مثابهٔ توضیح کلی نادرست طرح می‌کنند، مانند سرمایه‌داری انحصاری که «سرمایه‌گذاری آزاد» است، که هرکس می‌تواند هرچقدر که بخواهد پیش برود اگر به اندازهٔ کافی سخت کار کند، و اگر شکست بخورید بخاطر اشتباه خودتان است، ما به‌جای رسانه‌های جمعی سانسورشده و انحصاری از آزادی مطبوعات لذت می‌بریم. ما در تدریس‌مان صرفاً بخش‌های محدودی از جامعه را توصیف می‌کنیم یا از نظرگاهی تحریف‌شده می‌نگریم، ما از ارتباط با واقعیت بازداشته می‌شویم.

پائولو واقعیت، آن‌ها می‌گویند در دقت ضعیف‌شان، انتظاری دروغین برای مشاهدهٔ شماست نه کنش شما، چراکه تنها در صورتی برایتان ممکن بود به بودنتان ادامه دهید که فقط مشاهده کنید. ما تبدیل به چیزی بیشتر می‌شویم به این دلیل که درحال یادگیری و شناخت هستیم، چراکه بیش از مشاهده، تغییر می‌دهیم. این برای من یکی از معانی دقت خلاق در آموزش گفت‌وگویی است، یکی از مهم‌ترین معانی. اگر ابژهٔ مطالعه‌تان را تغییر ندهید، دقیق نیستید.

سنت‌گرایان مدافعان وضعیت کنونی هستند، در مقابل تغییرات دموکراتیک از پایین، پس چندان علاقه‌مند نیستم به آن‌ها نشان دهم که من دقیق هستم. اما، آنچه باید به دانش‌آموزان نشان دهم این است که من راه دیگری برای دقیق‌بودن دارم، دقیقاً راهی که در آن چیزی بیش از مشاهده انجام می‌دهید؛ تلاش می‌کنید واقعیت را تفسیر کنید. پس هرچه بیشتر منتقدانه به ابژهٔ مشاهده‌ام نزدیک شوم، بیشتر قادرم درک کنم که ابژهٔ مشاهده‌ام هنوز نیست بلکه در حال شدن است. پس بیشتر و بیشتر در مشاهده‌ام شروع به توجه می‌کنم که ابژه درون خودش نیست بلکه به‌طور دیالکتیکی با دیگرانی که یک تمامیت را تشکیل می‌دهند مرتبط است. هرچه بیشتر مشاهده‌ام فراتر از توصیف

صرف یا نظرم دربارهٔ ابژه می‌رود و وارد مرحله‌ای می‌شوم که در آن شروع می‌کنم به شناخت مفاهیمی که ابژه را توضیح می‌دهند، دقیق‌تر هستم.

در روش برخوردم با واقعیت این را نیز به رسمیت می‌شناسم که واقعیتِ حتمیِ دقیق‌بودن در زمان انجام شده است، در تاریخ. پیش‌ازهمه، این تنها نگرشی شخصی نیست. این فعالیتی اجتماعی نیز هست. چیزی را در واقعیت می‌شناسم، همراه دیگران، در ارتباط با دیگران.

فکر می‌کنم در قالب برنامهٔ آموزشی، این مطالعات دقیق را می‌توانید از طریق خواندن انجام دهید. خواندن جدی بخشی از دقت در کلاس گفت‌وگویی است. البته دانش‌آموزان مجبورند بخوانند. شما نیاز دارید بخوانید، نیاز به خواندن کلاسیک‌های رشته‌تان. دانش‌آموزان باید مارکس بخوانند، برای مثال، مستقل از اینکه دقت مارکسیستی را رد کنند یا بپذیرند. آنچه برای من غیرممکن است انکار وجود مارکس است، همچنین انکار وجود اثبات‌گرایان، ساختارگرایان، و کارکردگرایان. پس نوعی از نژادپرستی علمی را قبول نمی‌کنم، جایی که برخی کلاسیک‌ها نباید خوانده شوند، بخشی از ادبیات بنیادین در نظر گرفته نمی‌شوند.

ایرا پس، پائولو، فکر می‌کنی دانش‌آموزان نیاز دارند کلاسیک‌های هر رشته را بخوانند، اما نه به مثابهٔ ابژه‌های پرستش؟

پائولو مطالعهٔ واقعی، خواندن جدی و انتقادی. برای مثال، چند سال پیش یک دانشجوی کارشناسی ارشد به من گفت استاد یکی از دوره‌هایی که او برداشته بود برای یک ترم کتاب‌شناسی‌ای با ۳۰۰ کتاب به آن‌ها داده بود! و دانشجو به من گفت، «دیوانه شده‌ام. نمی‌دانم در کنار خواندن چه کار کنم. هیچ زمانی ندارم. دارم به مشکلی جدی با همسر و فرزندانم بر می‌خورم.» ببین، نمی‌توانم بفهمم چطور همچین چیزی ممکن است! همچنین اعتراف می‌کنم، نمی‌دانم استادی که ۳۰۰ کتاب را به

آن‌ها معرفی کرده برای مطالعه آیا خودش همهٔ آن‌ها را خوانده است. و اگر واقعاً آن‌ها را خوانده است، مطمئن نیستم که همهٔ این کتاب‌ها را فهمیده باشد. برای من، الزامی است که این نکته را به دانشجویان تاکید کنم: زمانی که این استاد و لیست مطالعه‌اش را نقد می‌کنم، بدان معنا نیست که در موضع مخالف نیازی به مطالعهٔ کتاب نمی‌بینم. پس موضع ما بسیار دشوار است چراکه فکر می‌کنم کاملاً ضروری است برای دانشجویان روشن کنیم نیاز به مطالعهٔ جدی برخی کتب داریم.

زمانی که به این فکر می‌کنیم (و نمی‌دانم چنین پدیده‌ای را که اکنون در برزیل داریم شما در ایالات متحده نیز دارید یا نه) مسئلهٔ دیگر این است که نسل جدید برزیلی‌ها بدون اینکه نوعی از خواندن که دانشگاه‌ها خواستار آن هستند را بدانند وارد دانشگاه‌ها می‌شوند. من گفتم «نوع خواندنی که دانشگاه‌ها خواستار آن هستند» چراکه آن‌ها واقعاً انواع دیگر خواندن را می‌دانند. اما نه نوعی که در دانشگاه‌ها مطالبه می‌شود. البته اکثر آن‌ها نمی‌دانند چطور به شیوه‌ای بنویسند که دانشگاه‌ها خواستار آن هستند. این یک مشکل است. برخی اساتید می‌گویند، «این ربطی به من ندارد چراکه وظیفهٔ من اینجا تدریس هگل است. اگر آن‌ها قادر به فهم هگل نیستند، این مشکل آن‌هاست، نه من.» من مسئله را مانند آن‌ها نمی‌بینم. اول، به این دلیل که اعتقاد ندارم دانشجویان در دانشگاه‌ها به سوی من می‌آیند، بدون دانستن اینکه در قبال نوع خاصی از خواندن و نوشتن مسئول هستند. آن‌ها برای دانستن آن مسئول هستند اما دلایلی وجود دارد که این هنوز درون سطوح مسئولیتی جوانان نیست، که این وضعیت را توضیح می‌دهد. اگر آموزگاری باشم که به دنبال تغییر اجتماعیِ ممکن در کشورم هستم، نمی‌توانم به دانشجویان بگویم، «آن هیچ ربطی به من ندارد! و به شما صفر می‌دهم!» نه. اگر بتوانم به آن‌ها کمک کنم، شاید بتوانند نیاز به دگرگونی جامعهٔ برزیلی را بهتر بفهمند. برخی اساتید، حتی چپ‌گرا، دقت‌شان را بواسطهٔ نابودی دانشجویان نشان می‌دهند، با بیرون

انداختن‌شان از برنامه. دقت من تا حد زیادی متاثر از انتخاب سیاسی‌ام است، همراه اینکه تلاش می‌کنم ثابت‌قدم باشم.

پس دقتم و موضع سیاسی‌ام منجر می‌شود با تعلیم چگونگی خواندن به دانشجویان به آن‌ها کمک کنم. چطور می‌توانم این کار را انجام دهم؟ من آن را همزمان با خواندن هگل انجام می‌دهم! اینطور که به‌جای اینکه به دانشجویان بگویم باید فصل اول این کتاب هگل یا گرامشی را بخوانید، یک فصل را همراه آن‌ها در تمام طول مدت سمینار می‌خوانم. همراه آن‌ها می‌خوانم، بدون اینکه به آن‌ها بگویم دارم چگونه‌خواندن را به آن‌ها تعلیم می‌دهم. آنچه به معنای خواندن انتقادی است، آنچه نیاز است برای خواندن با خود انجام دهید، این است که رفتن به صفحهٔ بعد بدون فهم صفحه‌ای که در آن هستید غیرممکن است، اینکه اگر برخی کلمات را نمی‌فهمید باید به واژه‌نامه مراجعه کنید. اگر یک واژه‌نامهٔ معمولی به شما کمک نکرد، باید به یک واژه‌نامهٔ فلسفی، جامعه‌شناختی، یا لغت‌شناختی مراجعه کنید! خواندن یک کتاب نوعی از پژوهش دائمی است. من آن را همراه دانشجویان انجام می‌دهم.

دو سال پیش به گروهی از دانشجویان کارشناسی ارشد پیشنهاد دادم شش صفحه از رونوشتی چاپ‌شده حاوی اظهارات یک دهقان برزیلی را بخوانند. این رونوشت از روی نواری بود که توسط یک انسان‌شناس ضبط شده بود، یکی از دوستان عزیزم، که مکالمه‌ای که با یک دهقان داشت را ضبط کرده بود، این رونوشت مکالمه تبدیل به مقدمهٔ کتابی شد که او نوشته بود. شش صفحه توسط دهقان یکی از بهترین متن‌هایی است که پس از بازگشتم به برزیل در سال ۱۹۸۰ یافته‌ام، پس از شانزده سال تبعید. دهقان آموزش در برزیل را نقد می‌کند، همانطور که اکنون در حال انجام است.

به دانشجویان پیشنهاد کردم این متن را بخوانند، و در نشست بعدی‌مان آن را در کلاس بخوانیم، اما نخست باید آن را در خانه بخوانند. هفتهٔ بعد، رونوشتم را گرفتم و از

ساعت نه شروع کردیم به خواندن. ما سه ساعت همراه یک وقت قهوه داشتیم، اما وقت قهوه‌ای وجود نداشت، چراکه دانشجویان نمی‌خواستند خواندن را متوقف کنند! به منظور نمایش خواندن جدی، اظهاراتم برای روشنگریِ انتقادی، خواندن را شروع کردم، اما زمانی که به اولین نقطه رسیدم، توقف کردم و به دانشجویان گفتم، «اکنون ادامه‌دادن برای من غیرممکن است اگر به منظور اندیشیدن به آنچه خوانده‌ام توقف نکنم. می‌خواهم آنچه اینجا خوانده‌ام را بهتر بفهمم، پس اجازه بدهید برگردم به آغاز جمله.» به کلمهٔ نخست بازگشتم و کم‌کم شروع به خواندن کردم. وقتی دوباره توقف کردم، گفتم، «حالا فکر می‌کنم بهتر فهمیده‌ام، و تلاش خواهم کرد به شما بگویم آنچه در پس سخنان دهقان است را چطور تفسیر می‌کنم.» سپس شروع کردم به صحبت‌کردن دربارهٔ آنچه خوانده بودم، و به همین ترتیب دو یا سه تکهٔ دیگر از گفتار را خواندم. زمانی که توقف کردم، گفتم، «چه کسی مایل است ادامه دهد؟» یکی از آن‌ها شروع به خواندن کرد.

برای خواندن آن شش صفحه چهار جلسه و هر جلسه به مدت سه ساعت این کار را انجام دادیم. دوازده ساعت. زمانی که تمامش کردیم، در روز آخر، یکی از دانشجویان، استاد جامعه‌شناسی در دانشکدهٔ مدیسن، فارغ‌التحصیل آموزش، با لبخند نزد من آمد و گفت، «پائولو، می‌خواهم چیزی به تو بگویم. زمانی که یک ماه پیش خواندن این متن را پیشنهاد کردی، آن را خریدم و عصر یکشنبه، روز قبل از جلسهٔ نخست، در دوازده دقیقه خواندمش، و با لبخند به خودم گفتم: فقط می‌خواهم بدانم فردا پائولو با این متن چه خواهد کرد. چراکه سه ساعت در سمینار وقت داریم و او با این متنی که در دوازده دقیقه تمامش کردم چه خواهد کرد! پس از صرف دوازده ساعت برای خواندن این متن شش صفحه‌ای، نتیجه‌ای که گرفتم این بود که پیش از این نمی‌دانستم چطور باید بخوانم.» می‌بینی؟

نظر من دربارهٔ این چیست؟ (شاید اکنون دقیق نباشم چراکه صرفاً با نظرم شروع می‌کنم!) تز من این است که صرف دوازده ساعت برای خواندن آن شش صفحه برای من نسبت به گروه دانشجویان بهتر بود. جامعه‌شناس به من نشان داد چطور دفترچه‌اش پر از یادداشت‌هایی بود که در حال مباحثه نوشته بود. احساسم این است که پس از آن تمرین، خواندن در تنهایی باید برای دانشجویان آسان‌تر باشد. برای فهم اینکه خواندن به چه معناست. برای پیش رفتن به اتکای خودشان. فکر می‌کنم هرازگاهی اگر بتوانید یک فصل را همراه دانشجویان به همین شیوه بخوانید، آن‌ها را به چالش بکشید، و پس از آن پیشنهاد کنید دیگر فصل‌ها را به تنهایی بخوانند و با شما به بحث بگذارند، این بهتر از تحمیل خواندن ۳۰۰ کتاب است، که بر ایمانی خاص به معرفت‌شناسی‌ای بسیار بسیار غامض استوار است، اینکه اگر بر چیزی پافشاری کنید بالاخره آن را به دست می‌آورید. اما «شناخت» همچین چیزی نیست، نتیجهٔ نهایی یک عمل به دست آوردن آنچه بر آن پافشاری می‌کنید نیست. این یک مسئله است نه یک امر مسلم.

اما می‌بینی، ایرا، چقدر سرزمین و قلمروی ما دشوار است؟

ایرا بله. از یک سو، دوره‌ای «روشنگر» می‌خواهیم که جدی باشد و از سوی دیگر این دوره باید خوی جدیت فکری را در پهنه‌ای فرهنگی بسط دهد که دانشجویان را از منتقدبودن باز می‌دارد. حتی بدتر، دانشجویان به مدل اشتباهی از «دقت» معتاد شده‌اند، مدل مطالعهٔ مکانیکی و حفظ‌کردن. ما باید دقت انتقادی را در پداگوژی‌ای بسط دهیم که از دانشجویان می‌خواهد مسیر خودشان را فرض کنند. این منجر به هدایت خود می‌شود. کلاس رهایی‌بخش به دنبال جذب موضوعات و مواد از زمینهٔ اجتماعی است که توجه انتقادی را به واقعیت معطوف می‌کند. همچنین تلاش می‌کنیم برای متونی ارزش قائل شویم که به‌طور سنتی جدی گرفته نمی‌شوند، مانند نقد سیاسی آموزش برزیل توسط یک دهقان، کسی که کلماتش در کنار کلاسیک‌های آموزش

خوانده می‌شود که توسط استادان دانشگاه نوشته شده‌اند. همچنین فکر می‌کنم حکایت تو نشان داد که استاد همراه دانشجویان یاد می‌گیرد، نتیجه کسب شناخت نخواهد بود، بلکه کشف دانش در طول کلاس و همراه دانشجویان خواهد بود. این لحظهٔ پیچیده‌ای در مطالعه است. عادت مطالعه به خودی‌خود حین مطالعه پیشرفت می‌کند. مادهٔ مطالعه دگرگون شده است. رابطهٔ بین استاد و دانشجو بازآفرینی شده است. رابطه‌ای انتقادی از سمینار به جامعه ایجاد شده است. همهٔ این نیروها در لحظه‌ای یگانه در مطالعهٔ مشتاقانهٔ گفتار دهقان همگرا شده‌اند. این قلمرو را پر از ساختار و هدف می‌کند، تمرینی دقیق، اما نتیجهٔ نهایی چنین لحظهٔ آموزشی‌ای نمی‌تواند به شیوه‌ای پیشبینی شود که یک استاد ممکن است حفظ‌کردن ۳۰۰ کتاب را آزمون کند. آزمون نهایی چگونگی تغییر دانشجویان بواسطهٔ شناخت ماده، تغییر در رابطهٔ با مطالعه و مشارکت‌شان در جامعه است. این دقت خالق دوبارهٔ آموزش رهایی‌بخش است.

مداقهٔ شما در متنی کوتاه دانشجویان را دعوت کرده تا خوانندگان انتقادی متون، واقعیت و سوژه‌های غیرسنتی به‌طور همزمان باشند. این شبیه شیوه‌ای برای تبدیل آموزش به پژوهشی اجتماعی در طول ساعات کلاس است. آموزش قورت‌دادن کتاب‌ها نیست، اینجا، اما تحول روابط بین دانشجویان، معلم، مدرسه و جامعه است.

سنت نخبگانی قوی‌ای وجود دارد که همیشه به عقب به‌عنوان دورانی طلائی نگاه می‌کند تا تعداد کتاب‌هایی که دانشجویان باید بخوانند و مقالاتی که باید بنویسند را افزایش دهد. در روح عظیم گذشته، لیست مطالعهٔ مفتخر همهٔ آن ۳۰۰ کتاب بود! کسانی که گذشته را می‌پرستند فکر می‌کنند استانداردها در حال زوالند و پاسخ آن‌ها اقتدارگرایی است، برای تسلط برای دانش‌آموزان و معلمان، برای استفاده از خواندن و نوشتن به‌مثابهٔ تنبیه و ابزارهای نظم. این ایدئولوژی محافظه‌کار در حال حاضر در ایالات متحده از دیدگاه‌های مترقیِ متعددی نقد می‌شود. درکی که در حال رشد است

این است که برنامهٔ آموزشی اشباع‌شده و اقتدارگرا خود مانعی بزرگ برای یادگیری است.

نکته تعیین کتاب‌های کمتر نیست تا دانشجویان وقت داشته باشند مقدار بیشتری از آنچه می‌خوانند را به حافظه بسپارند. یادگیری المپیک حافظه نیست! فعالیت بنیادین ایدهٔ ایجاد بازتاب انتقادی نسبت به جامعه است. ایدهٔ جلوگیری از پرواز بر فراز کلمات در تلاشی قهرمانانه برای رسیدن به پایان لیست مطالعه است، همچنین جلوگیری از پرواز بر فراز جامعه با چنین شیوه‌ای چراکه از شناخت اینکه یادگیری چطور به واقعیت مرتبط است اجتناب می‌کند. حقیقتاً کوتاه‌کردن طرح درس چیزی شبیه کشف پداگوژی‌ای با هدف انتقادی نیست.

چیزی که به کرات از معلمان می‌شنوم این است که آن‌ها همیشه عجله می‌کنند برای «پوشش مواد درسی»، «پوشش طرح درس»، و «دستیابی به پایه‌ها و بنیادها». آن‌ها بواسطهٔ این مسابقه تا پایان ترم مورد ظلم واقع می‌شوند. آن‌ها برای استفاده از کتاب‌های خاص یا پوشش موضوعات اجباری خاص در نظمی تجویزی تحت فشار هستند. امتحانات اجباری در پایان وجود دارد و دورهٔ بعدی در برنامهٔ آموزشی از دورهٔ قبلی انتظار دارد مواد درسی خاصی را پوشش داده باشد. معلمانی که از این روش منحرف می‌شوند دربارهٔ این نگران هستند که دانش‌آموزان‌شان نتایج خوبی در آزمون‌های استاندارد یا دوره‌های بعدی نگیرند. شهرت و اعتبار آن‌ها می‌تواند کاهش پیدا کند. می‌توانند اخراج شوند. مثالت از مورد تدقیق قرار دادن مقدار کمی از مادهٔ درسی غیرسنتی سنگینیِ برنامهٔ آموزشی رسمی را بر دوش معلم می‌اندازد.

دقت یعنی عمق‌بخشیدن و تغییردادن: فهم درمقابل حفظ‌کردن

ایرا وقتی دربارهٔ گفته‌های دهقان که در کلاست مطالعه کردید صحبت می‌کنی پرسش دیگری برایم پیش می‌آید. می‌خواهم توجهم را بر جنبهٔ دیگری که معلمان

دربارهٔ آن می‌پرسند متمرکز کنم. تو به دفترچهٔ دانشجویی اشاره کردی که دربارهٔ متن کوتاه دهقان بیست صفحه نوشته بود. این یک محصول واقعی از فرایند است. نتیجه‌ای ملموس است که می‌تواند تاثیر برنامه بر دانشجو را نشان دهد. معلمان می‌خواهند دربارهٔ نتایج بدانند، تولیدات کلاس‌های رهایی‌بخش. چه چیز دیگری می‌خواهی نشان دهی که نمایانگر تولیدات نهایی است؟ چه چیز دیگری می‌تواند نشان دهد که فرایند مولد، سازنده، و دقیق بوده است؟ معلمان به دنبال تصدیقی برای فرایند هستند.

پائولو بله، بله، این مهم است. در تجربهٔ خودم در برزیل در پایان ترم مقالاتی داشته‌ام که در سطحی از نقادی و خلاقیت بوده‌اند که مرا مجاب کرده‌اند از نویسندگان‌شان بخواهم یک نسخه از آنچه نوشته‌اند را به من بدهند. برخی از این مقالات را در مرکز آموزشی‌ای که در سائوپائولو ایجاد کرده‌ایم دارم، همراه نام نویسندگان، دیگر دانشجویان می‌توانند آن‌ها را بخوانند. گاهی آن‌ها در این مقالات تحلیل‌های انتقادی بسیار جالبی بر تجارب شخصی‌شان می‌نویسند.

اما، می‌خواهم اضافه کنم که اگر مجبور باشید بازدهی یک دوره را بواسطهٔ اندازه‌گیری سانتی‌متری دانش اندازه‌گیری کنید، از نگاه این نوع روش رهایی‌بخش کاملاً شکست خورده‌اید! برای من، آنچه غیرممکن است اندازه‌گیری دانش توسط خط‌کش است، مثلاً ما امروز در کلاس بیست سانتی‌متر دانش تولید کرده‌ایم! (می‌خندد) تکرار می‌کنم، پرسش این است که آیا دانشجویان در این ترم، حتی اگر ۲۰۰ کتاب را نخوانده‌اند، اما برخی کتب خوب را خوانده‌اند، برخی کتب مهم و بنیادین، از سطح نظرات شخصی دربارهٔ واقعیات فراتر رفته‌اند و فهم انتقادی بیشتری به دست آورده‌اند. این برای من «دقتِ دقیق» است. این به معنای فائق آمدن به نظردهی بواسطهٔ فهم مفاد واقعیات است.

ایرا بسیاری از معلمان با تو موافق خواهند بود. آن‌ها می‌خواهند دانشجویان عمیق‌تر از واقعیات سطحی و نظرات شخصی بروند. اندازهٔ طرح درس رسمی این هدف آن‌ها را خراب می‌کند، اما محتوای آنچه خوانده می‌شود نیز همراه با جدیت دانشجویان مداخله می‌کند، چراکه کتاب‌ها و مقالات حرفه‌ای با زبانی مصنوعی و واژگانی سیاسی نوشته شده‌اند که دانشجویان را از فهم کشاکش قدرت در هر دوره، هر رشته، و هر موضوع باز می‌دارد. این خبر خوبی برای معلمان خواهد بود اگر طرح درس الزامی کوچکی داشته باشند اما مجبور باشند متون و موادی را بیابند که بتواند بازتاب پویای دانشجویان را برانگیزد.

چیز دیگر، شاید معلمان باید «اجازهٔ رفتن» بدهند مانند کاری که تو در آن کلاس انجام دادی، با یادگیری مواد درسی در مقابل دانشجویان و همراه آن‌ها. این خودش اشاره به لحظه‌ای خلاق دارد، که دانش دقیقاً همانجا رخ می‌دهد. معلم یادگیری خلاق را بواسطهٔ یادگیری خلاقانه در فرایند معتبر می‌سازد.

من می‌توانم به تو بگویم غرق‌شدن در یک طرح درس یا کتاب درسی چه حسی دارد. کاری که در متروی نیویورک انجام می‌دهم را می‌دانی؟ با دانشجویان دبیرستان یا دانشگاه صحبت می‌کنم که کتاب درسی حمل می‌کنند یا می‌خوانند. از آن‌ها می‌پرسم نظرشان دربارهٔ متن چیست. آن‌ها دربارهٔ اندازه یا حتی وزن کتاب‌ها می‌نالند. دانشجویان دانشگاه از قیمت کتاب‌ها شکایت می‌کنند. تجارت کتاب درسی در ایالات متحده صنعتی میلیارد دلاری است. هر کتاب دو پوند معرفت و سی دلار دانش است! اما تعداد کمی از دانشجویان دربارهٔ لذت یادگیری از این نسخه‌های تحریف‌شدهٔ تاریخ، علم و جامعه صحبت می‌کردند. پهنای کتاب‌های درسی قبلاً یک اینچ بود، سپس دو اینچ شد، و حالا بیشتر. بدنهٔ دانش به‌سرعت رشد می‌کند و سرانجام کتاب‌ها بدن‌های غول‌پیکری خواهند بود که روی برانکاردی در متروی نیویورک حمل

می‌شوند! (پائولو می‌خندد) و دو دانش‌آموز برای حمل کتاب به مدرسه نیاز خواهد بود، هر کدام برای یک طرف کتاب. آن‌ها در دبیرستان خواندن متن را شروع می‌کنند و در بازنشستگی تمامش می‌کنند.

اگر کاهشی رادیکال در انتقال اطلاعات در کلاس یا کتاب را پیشنهاد کنیم، به نفع بررسی دقیق و طولانی‌مدت مواد درسی طرح‌شده به عنوان متون پروبلماتیک دربارهٔ زندگی اجتماعی، می‌توانیم امیدوار باشیم فراتر از نتایج ملالت‌انگیز برنامهٔ آموزشی عادی برویم. اما می‌خواهم یک نتیجه را بیرون بکشم، نتیجه‌ای سرریز از اشباع دانشجویان با اطلاعات راکد. همهٔ این فعالیت‌های آموزشی در طرح درس رسمی به زبان آن‌ها صحبت نمی‌کنند، میل انتقادی آن‌ها را توسعه نمی‌دهند، به موضوعاتی مرتبط نیستند که به‌طور نزدیک ریشه در زندگی آن‌ها داشته باشد. دانشجویان در دوره‌های من به زبان انگلیسی کتاب‌ها یا اساتید صحبت نمی‌کنند. موضوعات و مسائل روزمرهٔ آن‌ها دربارهٔ سکس، زندگی خانوادگی، پول، کار، غذا، ورزش، بزرگ‌شدن، موسیقی، موادمخدر، امنیت در خیابان، ماشین و چیزهایی از این قبیل است. آن‌ها از قبل می‌دانند که مدرسه، مکانی که واقعاً انتظار می‌رود یادگیری در آن جریان داشته باشد، دربارهٔ مهم‌ترین مسائل آن‌ها حرف کمی برای زدن دارد. آنچه مدرسه می‌گوید به زبانی که آن‌ها صحبت می‌کنند نیست! می‌توانی تصور کنی تحت چنین شرایطی چقدر برای دانش‌آموزان ساده است که تبدیل به ضدروشنفکری شوند.

اینجا در ایالات متحده جریان اصلی دانش‌آموزان دربارهٔ هر مادهٔ درسی‌ای که توسط معلم به کلاس آورده می‌شود اینطور می‌پندارند که به علایق‌شان بی‌ارتباط است. از خودشان می‌پرسند آیا قادرند با آن کنار بیایند، و انتظار ندارند آنقدر تحت‌تاثیر آن قرار بگیرند تا کلمه به کلمهٔ آن را هضم کنند. پیشنهاد کمتر خواندن به خودی‌خود برای تغییر این ادراک کافی نخواهد بود. اکنون، هر کاری که دانش‌آموزان بخواهند

انجام دهند از خوردن یک همبرگر تا راندن یک اسکیت جذاب‌تر از آموزش است. مقدار کمتری که انتخاب می‌شود و نحوهٔ ارائهٔ این مقدار کم تصمیمات سرنوشت‌سازی هستند. دست‌کم احساس دانش‌آموز این است که معلمی که کمتر تعیین می‌کند، انتظار کمتری از آن‌ها دارد.

پائولو بله، آنچه می‌گویی را می‌فهمم. و این بسیار جالب است. به یاد دارم وقتی در دانشگاه ژنو تدریس می‌کردم، در پایان سمینار، در ارزیابی‌ای که تلاش کردیم همراه یکدیگر انجام دهیم، یکی از دانشجویان انتقاد بسیار جالبی از من کرد که دقیقاً با آنچه اکنون گفتی مرتبط است.

با مبادرت ورزیدن به روش‌شناسی در عمل و همراه آن‌ها، به عنوان ابژه‌ای برای بازتاب در ارزیابی مشترک‌مان از سمینار، دانشجو به من گفت، «پائولو، امروز بعد از تجربه‌مان در این ترم چیزی دارم که باید به تو بگویم که یک نقد است. اما بنظرم این یک نقد الزامی است و امیدوارم بتوانم به تو کمک کنم.» من گفتم، «بسیار خوب»، و او به گفتن ادامه داد، «ببین پائولو، تو فقط یک اشتباه مرتکب شدی اما این اشتباهی جدی در کار با ماست. زمانی که در ابتدای ترم به اینجا آمدی فکر می‌کردی ما آمادهٔ پذیرش مسئولیت شکل‌دهی خودمان همراه تو هستیم، اما حق نداشتی اینطور فکر کنی. تو چیزی را فرض کردی که نیازموده بودی.»

او به من گفت، «و تو چکار کردی؟ به عنوان یک معلم مرتکب خودکشی شدی. به جای آن، تو باید خودت را برای قتل ما آماده می‌کردی! (ایرا می‌خندد) ما مجبور خواهیم بود تو را به عنوان یک استاد صرف در سمینار بکشیم تا به عنوان دانشجویی که استاد نیز هست دوباره متولد شوی. به جای آن، تو در حضور ما مرتکب خودکشی شدی و این حس یتیم‌بودن را در ما ایجاد کرد.» (پائولو می‌خندد) من لبخند زدم و گفتم، «بله، من کاملاً با تو موافقم. من حق ارتکاب این اشتباه را نداشتم.»

و فکر می‌کنم این دقیقاً همان چیزی است که اکنون می‌گویی. در برخی موقعیت‌ها، هدف دموکراتیک آموزش رهایی‌بخش می‌تواند منجر به بی‌مسئولیتی شود، اگر دانش‌آموزان آن را به عنوان کمتر انتظار داشتن از آن‌ها درک کنند. معلم باید مسئول باشد، مانند استاد رهبری کند و مانند دانشجو یاد بگیرد، به شیوه‌های مختلف فضایی گشوده ایجاد کند. اما هرگز، تکرار می‌کنم، هرگز فضایی بی‌بندوبار ایجاد نکند، هرگز، اما فضایی دموکراتیک چرا. سپس، با انجام این کار، دانش‌آموزان به شیوه‌ای مختلف شروع به یادگیری می‌کنند. واقعاً یاد می‌گیرند چطور مشارکت کنند. اما آنچه غیرممکن است تعلیم مشارکت بدون مشارکت است! غیرممکن است فقط دربارهٔ مشارکت صحبت کنیم بدون اینکه تجربه‌اش کنیم. ما در این اتاق نمی‌توانیم شناکردن را یاد بگیریم. باید درون آب برویم. دموکراسی هم همینطور است. دموکراسی را با ایجاد دموکراسی یاد می‌گیری، اما با محدودیت.

آزادی و محدودیت در کلاس رهایی‌بخش

ایرا این نقطهٔ عزیمت مهمی بین آموزش سنتی و رهایی‌بخش است. برنامهٔ آموزشی رسمی مداوماً دربارهٔ دموکراسی حرف می‌زند، بدون اینکه دانش‌آموزان را برای عملی ساختن آن آزاد بگذارد. داستانت دربارهٔ ژنو درسی است دربارهٔ این که چطور نیاز است عمل دموکراسی در محدودیت پیشرفت دانش‌آموزان واقع شود. هدایت‌گری و آزادی باید از نو برای هر کلاسی واقع شوند.

آنطور که من این را می‌فهمم، در کلاسی رهایی‌بخش، معلم به دنبال عقب‌کشیدن تدریجی به عنوان کارگردان یادگیری است، به عنوان نیروی هدایت‌گر. هرچه دانش‌آموزان ابتکار انتقادی بیشتری را تمرین کنند، معلم خودسازماندهی‌شان را تشویق می‌کند، مشارکت‌شان در تنظیم دستور کار برنامهٔ آموزشی. ناممکن است از اقتدارهای سنتی انتظار داشته باشیم برای کناره‌گیری از قدرت در هر نهادی، از جمله

مدرسه، برنامه‌ریزی کنند. هدف خودسازماندهی کلاس رهایی‌بخش هدفی ظریف است، همانطور که سمینار ژنو تو نشان داد. می‌توانید خیلی زود قدرت را مجبور کنید برود، همانطور که می‌توانید خیلی دیر این کار انجام دهید. انجام این براورد پرمخاطره است، پرمخاطره‌تر از بسیاری لحظات دیگر که یک معلم به‌مثابهٔ یک سیاست‌مدار، دانشمند، و هنرمند درگیر آن است، سنتزسازی از بسیاری نشانه‌ها و تمرینات برای فهم زمان و چگونگی انتقال اقتدار به دانشجویان.

در مقابل، معلم سنتی از ابتدا تا انتها در حال حمله است. اقتدار او در فاصله‌ای نامتغیر از دانش‌آموزان پابرجا شده است. این اقتدار باید ثابت بماند چراکه مطابق برنامهٔ آموزشی برنامه‌ریزی‌شده همهٔ دروس با ایمان به ابتکار معلم می‌تواند روی برنامه اجرا شود. اقتدار ثابت معلم در کنار ظهور منتقدانهٔ دانش‌آموزان پا میان می‌گذارد. معلم برای فعال‌بودن توانمند شده است، درحالی که دانش‌آموزان غیرفعال شده‌اند.

پائولو اما ببین، ایرا، مسئله برای من اقتدار کمتر و کمتر معلمان نیست. موضوع این است که معلم دموکراتیک هرگز اقتدار را به اقتدارگرایی بدل نمی‌کند. او هرگز نمی‌تواند اقتدار بودن یا داشتن اقتدار را متوقف کند. بدون اقتدار بسیار دشوار است که آزادی دانش‌آموزان شکل بگیرد. آزادی برای آزاد شدن نیاز به اقتدار دارد. (می‌خندد) این یک تناقض است اما درست است. بااین‌وجود مسئله برای اقتدار این است که بداند بنیادش در آزادیِ دیگران است، و اگر اقتدار این آزادی را انکار کند و این رابطه را قطع کند، این رابطهٔ بنیادین با آزادی، فکر می‌کنم دیگر اقتدار نیست بلکه تبدیل به اقتدارگرایی شده است. به همین ترتیب اگر آزادی دیالکتیک با اقتدار روبرو نشود چراکه اقتدار خود را انکار می‌کند، این تمایل برای آزادی وجود دارد تا آزاد بودن را به منظور تبدیل شدن به مجوز متوقف کند. در هر دو مورد، نمی‌توانیم دربارهٔ دموکراسی صحبت کنیم، نمی‌توانیم دربارهٔ نظم صحبت کنیم، نمی‌توانیم

دربارهٔ آفرینش صحبت کنیم، بازآفرینی دموکراتیک جامعه، نه. ما از پایین مجوز و از بالا تحریم داریم.

به همین دلیل، متقاعد شده‌ام که آموزگار، فارغ از اینکه در سطح پیش‌دبستان، دبستان یا دانشگاه کار کند، مجبور است اقتدار الزامی‌ای که باید داشته باشد را تظاهر کند، بدون فراتر رفتن از آن، به منظور تخریب آن، برای اقتدارگرا شدن. و این کار آسانی نیست. ما روش‌های مختلفی برای اقتدارگرا بودن داریم، نه؟ مانند شیوه‌ای بسیار غلط و ریاکارانه که جاذبه‌ای دروغین می‌سازد. چیزی الف است و شما تلاش می‌کنید بگویید ب است. می‌توانید به شیوه‌های شیرین، دروغین، و حتی احساساتی اقتدارگرا باشید، گول‌زدن دانش‌آموزان هنگام قدم‌زدن در مسیری سرسبز، و به‌طور پیشینی نکاتی که انتخاب کرده‌اید تا دانش‌آموزان بدانند را می‌دانید. اما نمی‌خواهید آن‌ها برنامه و نقشهٔ شما را بدانند.

ایرا در ایجاد این تمایز بین اقتدار و اقتدارگرایی حق با تو است. برای شروع و هدایت کلاس‌هایم از اقتدار استفاده می‌کنم و به اقتدار نیاز دارم. برای اشتراک‌گذاری آن و اینکه به دانش‌آموزان اجازه دهم به عنوان گردانندگان برنامهٔ آموزشی عمل کنند گشوده هستم. هرچه دانش‌آموزان به من اعتقاد داشته باشند به عنوان اقتداری که دوره‌ای مولد را هدایت می‌کند، کسی که می‌تواند نظم را حفظ کند، کسی که مقدار خوبی دانش دارد و می‌داند چطور دانش بیشتری کسب کند، بیشتر به مداخلات من اعتماد خواهند کرد. موافقم که آموزگاران رهایی‌بخش باید درون محدودیت دموکراسی از اقتدار استفاده کنند. نشان‌دادن چگونگی انجام آن در عمل کار سختی است. هر کلاس، هر گروه از دانش‌آموزان، هر موقعیت نیازمند معلمان منحصربفردی است که برابری بین اقتدار و آزادی را تنظیم کنند. درحالی که نمی‌توانید بدانید این برابری برای هر کلاس دقیقاً باید چگونه باشد، در عملی‌کردن اقتدار همراه آزادی

تجربه کسب می‌کنید، و به‌سادگی می‌توانید از رفتار کلاس بفهمید که روش شما کار می‌کند یا نه.

آنچه می‌خواهم به آن اشاره کنم پویایی معلم در فرایندی رهایی‌بخش است. همزمان با پیش‌رفتن کلاس یاد می‌گیرم و تغییر می‌دهم. جای دیگری دربارهٔ تنوع قالبی‌ای که کلاس رهایی‌بخش می‌تواند به خود بگیرد نوشته‌ام. وقتی از این صحبت می‌کنم که اقتدار سنتی در فاصله‌ای پایدار از دانش‌آموزان «ثابت» شده است، می‌خواهم نشان دهم که آموزگار رهایی‌بخش می‌تواند نقشش در کلاس را با توجه به نیازهای مطالعه تنظیم کند. تمایل به اقتدارِ پویا بودن یکی از جنبه‌هایی است که در دگرگونی معلم می‌بینم. معلم ممکن است سخنرانی کند، یک بحث را رهبری کند، گروه‌های مطالعاتی کوچک را درون کلاس سازماندهی کند، بر پژوهش‌ها خارج از محیط آموزش نظارت کند، فیلم نشان دهد، برای دیدگاه‌هایی که در کلاس از دست می‌روند تاوان دهد، یا مانند یک کتاب‌دار به گروه‌های مطالعه برای یافتن مواد مطالعه کمک کند، یا ساعات طولانی کلاس را به ارائهٔ دانش‌آموزان اختصاص دهد، و... . تمایل حرکت همراه کلاس شامل تمایل منعطف‌بودن در شکل اقتداری که معلم به کار می‌گیرد. این انعطاف نشانه‌ای برای دانش‌آموزان دربارهٔ گشایش دوره است.

تو مرا به این فکر واداشتی که اقتدار معلم باید همیشه وجود داشته باشد، اما با تکامل دانش‌آموزان و مطالعه تکامل پیدا می‌کند، با ظهور آن‌ها به عنوان سوژه‌های عمل شناخت. اگر فرایند کار کند معلم نیز بازآفرینی می‌شود.

با هم، اما نه برابر: تفاوت‌های معلم و دانش‌آموز

پائولو بله، این توانایی‌ای برای خلاق‌بودن است. این توانایی، فهم توسعهٔ عمل معلم‌بودن است. این چیزی بی‌حرکت نیست. شیوهٔ کار شما در این ترم لزوماً شبیه ترم آینده نخواهد بود.

نمی‌دانم آیا دانش‌آموزان و معلمان دربارهٔ مسئلهٔ اقتدار در کلاس گفت‌وگویی چیزی از تو پرسیده‌اند، اینکه آیا معلم با دانش‌آموزان برابر است یا نه. این مسئله بسیار جالب است. تجربهٔ تحت رهبری دانش‌آموزان بودن برای اینکه فکر می‌کنید اگر معلم گفت‌وگویی هستید قطعاً تفاوت بین شما و آن‌ها را انکار می‌کنید. همه با هم، همهٔ ما برابر هستیم! اما این ممکن نیست. باید با آن‌ها روراست باشیم. نه. رابطهٔ گفت‌وگویی قدرت خلق چنین برابری ناممکنی را ندارد. آموزگار به متفاوت‌بودن از دانش‌آموزان ادامه می‌دهد، اما، و اکنون این برای من مسئله‌ای مهم است، تفاوت بین آن‌ها، اگر معلم دموکراتیک باشد، اگر رویای سیاسی‌اش رهایی‌بخشی باشد، این است که او نمی‌تواند اجازه دهد تفاوت الزامی بین معلم و دانش‌آموزان «ستیزه‌گرانه» شود. تفاوت‌ها به وجودشان ادامه می‌دهند! من از دانش‌آموزان متفاوت هستم! اما اگر دموکراتیک هستم نمی‌توانیم اجازه دهم این تفاوت «ستیزه‌گرانه» باشد. اگر آن‌ها ستیزه‌جو شوند، به این دلیل است که من اقتدارگرا شده‌ام.

ایرا برای تغییر گشوده نبوده‌ای.

پائولو بله، سخت و صلب شده‌ام، مقاوم در برابر دموکراسی. و این بسیار جالب است. دانش‌آموزان در لحظه‌ای خاص شما را می‌آزمایند. آن‌ها آنقدر توسط استادان اقتدارگرا شرطی شده‌اند که وقتی شما می‌آیید و می‌گویید ما در این کلاس متفاوت هستیم، ما حق فکر کردن و سوال پرسیدن و نقد کردن داریم، نه تنها حق بلکه این وظیفه را داریم، ممکن است یکی از دانش‌آموزان (و این زیباست!) اولین آزمون را بگیرد! او می‌تواند شما را با انجام کاری تحریک کند که توسط استادی اقتدارگرا باید تنبیه شود. او این کار را انجام می‌دهد تا بفهمد آیا آنچه گفته‌اید واقعی بوده است. اگر آن دانش‌آموز را تنبیه کنید، واقعاً صادق نبوده‌اید. گفتار شما هیچ ارزشی نداشته است.

اما اگر هیچ‌چیزی به دانش‌آموز نگویید، بازهم گفتار شما ارزشی نداشته است. می‌بینی چقدر دشوار است؟

ایرا بله، دانش‌آموزان در جنگ قدرت کلاس بسیار باهوش هستند.

پائولو دانش‌آموزان نیاز دارند بدانند که در برخی لحظات، آزادی باید تنبیه شود، زمانی که از مرزهای اقتدار دموکراتیک فراتر می‌رود. و تنبیه باید توسط اقتدار انجام شود. برای مثال، همسرم الزا و من هرگز در تنبیه فرزندان‌مان در زمانی که نیاز بوده شکست نخورده‌ایم. هرگز آن‌ها را کتک نزده‌ایم. نیاز نبوده است. آن‌ها از این نظر کاملاً دست‌نخورده هستند. اما تنبیه کرده‌ایم، با جدیت با آن‌ها صحبت کرده‌ایم. هرگز «نه» نگفته‌ایم مگر اینکه دلایل «نه» گفتن‌مان را به آن‌ها ارائه کرده‌ایم.

موقعیت‌های دیگری مانند این در زندگی‌ام داشته‌ام. دو سال پیش در برزیل در یک دورهٔ آموزشی، یک زن چیزی مانند همین آزمونی که بالا درباره‌اش صحبت کردم را انجام داد، اظهاراتم دربارهٔ آزادی را آزمون کرد، در روز نخست. مطمئنم از من انتظار داشت او را از اتاق بیرون بیاندازم، تا نشان دهم واقعاً گشوده نبودم. نمی‌توانستم آن کار را انجام دهم، اما همچنین نمی‌توانستم فقط لبخند بزنم. هنگامی که صحبتش را متوقف کرد، نقد استقرایی باورنکردنی‌ای به من وارد کرد، به‌طور جدی با اقتدار یک معلم با او صحبت کردم اما او را از سمینار بیرون نینداختم، و در پایان ترم نمرهٔ خوبی گرفت. او زنی لایق بود. ما دوست نشدیم چراکه فکر می‌کنم او همچین چیزی را نمی‌خواست.

اگر انتخاب شما انتخابی رهایی‌بخش است برای استفاده از دموکراسی، آزادی و اقتدار همراه یکدیگر، این نوع موقعیتی است که خواهید داشت. شما نمی‌توانید دعوت به اقتدارگرایی را قبول کنید که ایدئولوژی مسلط از طریق آزمون یک دانش‌آموز انجام

می‌دهد، کسی که با آزادی واقعی‌ای که به آن ایمان داریم شما را به چالش می‌کشد!
(می‌خندد)

ایرا دانش‌آموز پیام‌آوری طعنه‌آمیز است که معلم رهایی‌بخش را دعوت می‌کند تا به شرایط صلب بازگردد.

هنگامی که با آزمون دموکراسی یا اقتدارم در کلاس توسط دانش‌آموزان مواجه می‌شوم، تلاش می‌کنم همهٔ شیوه‌هایی که دانش‌آموزان برای اداره‌کردن معلم یاد گرفته‌اند را به یاد آورم. در جنگ فرهنگی روزانهٔ برنامهٔ آموزشی رسمی، عمل دانش‌آموزان معلم و نهاد را در عجز نگه می‌دارد. گاهی چالش از سوی تعدادی از دانش‌آموزان برایم رخ می‌دهد، یکی پس از دیگری یا در یک زمان. تلاش می‌کنم به خودم یادآوری کنم به شیوه‌ای رفتار کنم که معکوس انتظارات دانش‌آموز باشد و بدین‌گونه در رفتار روزمرهٔ آنان مداخله داشته باشد. هنوز، همهٔ استدلال و نبوغ و مقاصدم همیشه کافی نیست، و معمولاً باید از دانش‌آموزان بخواهم دوره را ترک کنند. نمی‌توانم به آن‌ها اجازه دهم کارم یا امکان یادگیری همراه دانش‌آموزان دیگر را خراب کنند، پس به آن‌ها می‌گویم اگر تغییر نکنند یا دیگران به آن‌ها کاری نسپارند تا خارج از کلاس انجام دهند باید دوره را ترک کنند. دیگر دانش‌آموزان اغلب کمک می‌کنند تا اقتدارم را با اخراج چنین شخص مخربی از کلاس اثبات کنم. این کار را انجام می‌دهم چراکه باید انجام شود. معتقدم سیستم اقتصادی ما برخی آسیب‌های انسانی را می‌آفریند که با ابتکارات کنونی ما نمی‌تواند ترمیم شود، شامل ابتکار آموزش رهایی‌بخش. فکر می‌کنم مهم است بگویم که بسیاری معلمان در مدارس عمومی و برخی دانشگاه‌های ایالات متحده اغلب با ستیزه‌گری، بیگانگی، و مقاومت مواجه هستند، که هیچ پداگوژی‌ای در حال حاضر نمی‌تواند آن را واژگون کند. مشکل نیاز به چیزی بیش از یک فلسفهٔ تعلیم یا شیوهٔ کلاس دارد.

در تجربهٔ من، متوجه شده‌ام که مدیریت ستیزه‌گری دانش‌آموزان در کلاس‌های بزرگ سخت‌تر است. تعداد آزمون‌هایی که از دانش‌آموزان به سوی معلم می‌آید متعدد است. کلاس‌های کوچک‌تر مذاکره دربارهٔ بیگانگی دانش‌آموزان را برای آموزگار رهایی‌بخش راحت‌تر می‌کنند. آموزش انتقالی یا «انباشتی» تنها به این دلیل بهتر نیست که آن را تنها همراه نیمی از دانش‌آموزان انجام می‌دهید. ماهیت فرایند اولین مشکل است؛ روابط اجتماعی و محتوای برنامهٔ آموزشی پیش‌ازهمه اهمیت دارد. هنوز هم اندازهٔ کلاس نیز موضوع مهمی است، چراکه معلمان و دانش‌آموزانی که بیش‌ازاندازه کار می‌کنند در اتاقی که بیش‌ازاندازه شلوغ است کمتر در فرایندی تجربی صبور خواهند بود.

پس فکر می‌کنم، پائولو، موضوعی که دربارهٔ تفاوت‌های غیرستیزه‌گرایانه مطرح کردی مهم است. معلم متفاوت از دانش‌آموزان است و با آن‌ها برابر نیست، حتی زمانی که روابط دموکراتیک را در کلاس عملی می‌کنیم. این راه دیگری برای توصیف نقش رهبری‌ای است که معلم رهایی‌بخش باید بازی کند. معلم گفت‌وگویی نسبت به دانش‌آموزان از نظر فکری پیشرفته‌تر، در بررسی انتقادی باتجربه‌تر، و بیشتر دچار رویای سیاسیِ تغییر اجتماعی است. باید به این تفاوت‌ها بین معلم و دانش‌آموزان اذعان کنیم. درواقع، همین تفاوت‌ها پروژهٔ رهایی‌بخشی را ممکن می‌سازد. شخصی که در مدرسه یا دانشگاه برای دگرگونی تعلیم می‌دهد در شرایطی کار می‌کند که علیه آزادی تنظیم شده است، جایی که برنامهٔ آموزشی واقعیت را مبهم می‌سازد. یک معلم در سازمانی اجتماعی در میان فرهنگی توده‌ای کار می‌کند که به همین شکل واقعیت را مبهم می‌کند. اگر معلم می‌خواهد سلطه را به چالش بکشد، باید رویایی سیاسی را به مکان‌هایی ببرد که این رویا تنها یک امکان است. معلم متفاوت است نه‌تنها بواسطهٔ

فضیلت آموزشش بلکه به این دلیل که معلم دگرگونی‌ای را رهبری می‌کند که به خودی‌خود در کلاس اتفاق نخواهد افتاد.

٤

«روش گفت‌وگویی» در تعلیم چیست؟

گفتمان رهایی‌بخشی: گفت‌وگو ارتباطات را دگرگون می‌کند

ایرا تو گفتی بودی پائولو که معلم یک هنرمند و یک سیاست‌مدار است. به‌هرحال، سیاست پداگوژی گفت‌وگویی شفاف‌تر از زیبایی‌شناسی آن است. توضیح این روش به مثابهٔ روشی برای آزادی و علیه سلطه ساده‌تر است، به مثابهٔ کنشی فرهنگی داخل و خارج از کلاسی که وضعیت کنونی به چالش کشیده می‌شود، جایی که اسطوره‌های برنامهٔ آموزشی رسمی و فرهنگ توده‌ای روشن می‌شوند. اکنون نیاز داریم این را به بحث بگذاریم که معلم گفت‌وگویی چگونه کار می‌کند که در انجام این افشاگری‌ها یک هنرمند است.

چرا ابتدا قلب فرایند را بررسی نمی‌کنیم، «گفت‌وگو»، و از طریق این ایده روی زیبایی‌شناسی روش کار می‌کنیم. معلمان اغلب دربارهٔ «آموزش گفت‌وگویی» می‌پرسند. آن‌ها چیزهایی دربارهٔ گفت‌وگو می‌دانند. معلمان با استفاده از بیانی سقراطی پیرو یک سخنرانی یا تکلیفِ مطالعاتی در دوره‌هایی دانش‌آموز بوده‌اند، جایی که

آموزگار سوال‌هایی دربارهٔ مواد درسی پوشش داده‌شده از دانش‌آموزان می‌پرسد تا آن‌ها را بیازماید. علاوه‌براین، بسیاری معلمان از حلقه‌های مباحثهٔ غیرسنتی در کلاس برای شکستن رسمیت استفاده می‌کنند. بعضی دیگر هم دانش‌آموزان را در مکالمه‌ای درگیر می‌کنند، و فکر می‌کنند گفت‌وگو است.

با وجود این در بیشتر مواقع معلمان سخنرانیِ آموزشی می‌کنند. در دانشگاه، استادان به‌طور سنتی برای تعداد زیادی از دانشجویان سخنرانی می‌کنند، کسانی که در اتاق‌های بزرگ نشسته‌اند یا با سرعت یادداشت‌برداری می‌کنند، یا می‌خوابند، یا رویاپردازی می‌کنند، یا تکالیف دورهٔ دیگر را انجام می‌دهند، یا با هم صحبت می‌کنند. سپس یک دانشجوی کارشناسی ارشد که حقوق کمی هم می‌گیرد کلاسی بیانی را برگزار می‌کند دربارهٔ اینکه استاد چه گفت یا کتاب دربارهٔ چه چیزی بوده است. این آموزش «مقرون به صرفه» است، حداقل رابطهٔ شخصی بین اساتید و دانشجویان. رابطه با استاد برای دانشجویان کارشناسی ارشد، یا دانشجویان خاص مقطع کارشناسی، یا کلاس‌های افتخاری، یا دانشجویان دانشگاه‌های پولی است، جایی که پول در کلاس‌های کوچک برای نخبگان سرمایه‌گذاری می‌شود. در مراتب پایین‌تر، مدارس پولدار و مدارس خصوصی نیز کلاس‌های کوچک‌تر را به دانش‌آموزان‌شان پیشنهاد می‌کنند، تا دانش‌آموزان مورد توجه شخصی بیشتری قرار بگیرند.

می‌توانی اینجا مشکل برای گفت‌وگو را ببینی. حق مباحثه‌ای کوچک تبدیل به امتیاز یک کلاس می‌شود. دانش‌آموز هرچه نخبه‌تر باشد، امکانش بیشتر است که رابطهٔ مباحثه‌ای شخصی‌ای با استاد یا معلم داشته باشد. برای بقیه، کلاس‌های دانشگاهی بزرگی وجود دارد که با بخش‌های بیانی‌ای ترکیب شده که توسط دانشجویان جوان ارائه می‌شود، یا کلاس‌های بزرگ در مدارس عمومی‌ای که کمبود بودجه دارند. اگر منابع عمومی از ارتش به آموزش منتقل می‌شد تا کلاس‌های کوچک‌تر را تامین کند،

داشتن گفت‌وگو در مدرسه را ساده‌تر می‌کرد. سپس معلمان و دانش‌آموزان باید با بی‌تجربگی‌مان در گروه‌های کوچک و ارتباطات دموکراتیک مواجه می‌شدند. در رویکرد انتقال دانش ما بیش از همه با «تک‌گویی» یا معلم‌محوری آشنا هستیم. حتی در گروه‌های مباحثه، صدای دانش‌آموزان اغلب بواسطهٔ صدای تحمیلی معلم محدود می‌شود که مانع چالش‌های انتقادی نسبت به طرح درس می‌شود.

امتیاز کلاس‌های کوچک و برتری تعلیم انتقالی واقعیت‌هایی هستند که ما را احاطه کرده‌اند. چطور شیوه‌ای گفت‌وگویی مدلی متفاوت از یادگیری و دانش را ارائه می‌دهد؟ چطور تعلیم گفت‌وگویی ارتباطات را دگرگون می‌کند؟

پائولو فکر می‌کنم پیش‌ازهمه نباید گفت‌وگوی رهایی‌بخش را به عنوان یک تکنیک بفهمیم، تکنیکی محض که می‌تواند به ما کمک کند تا نتایجی را به دست آوریم. همچنین نمی‌توانیم، نباید، گفت‌وگو را به عنوان نوعی تاکتیک بفهمیم که از آن استفاده می‌کنیم تا با دانش‌آموزان دوست شویم. این گفت‌وگو را تبدیل به تکنیکی برای دست‌کاری می‌کند تا روشنگری.

در مقابل، گفت‌وگو باید به عنوان چیزی فهم شود که در ماهیت تاریخی انسان نوعی نقش دارد. این بخشی از ترقی تاریخی ما در تبدیل‌شدن به انسان نوعی است. ازاین‌رو، گفت‌وگو نوعی وضع ضروری است به حدی که انسان بیشتر و بیشتر تبدیل به وجود ارتباطاتیِ انتقادی می‌شود. گفت‌وگو لحظه‌ای است که انسان با بازتاب واقعیتش، همانطور که آن را ساخته و بازسازی کرده، روبرو می‌شود. تا حدی که وجودی ارتباطاتی هستیم که هر چه بیشتر قادر به دگرگونی واقعیت‌مان باشیم با دیگران ارتباط برقرار می‌کنیم، قادریم بدانیم که می‌دانیم، چیزی که فراتر از دانستن صرف است. در روشی خاص، برای مثال، پرندگان درختان را می‌شناسند. آن‌ها حتی با هم ارتباط برقرار می‌کنند. آن‌ها نوعی زبان شفاهی و نمادین را به کار می‌گیرند، اما از زبان

نوشتاری استفاده نمی‌کنند. و آن‌ها نمی‌دانند که می‌دانند. حداقل از نظر علمی تا کنون، مطمئن نیستیم که آیا آن‌ها می‌دانند که می‌دانند یا نه. از سوی دیگر، ما می‌دانیم که می‌دانیم، و ما به عنوان انسان نوعی می‌دانیم که نمی‌دانیم. از طریق گفت‌وگو، باهم دربارهٔ آنچه می‌دانیم و نمی‌دانیم می‌اندیشیم، سپس می‌توانیم منتقدانه اقدام به دگرگونی واقعیت کنیم.

در ارتباط میان خودمان، در فرایند شناخت واقعیتی که دگرگون می‌کنیم، ما ارتباط برقرار می‌کنیم و حتی می‌دانیم که از نظر اجتماعی فرایند برقراری ارتباط، شناخت، و تغییر بعدی فردی دارد. اما جنبهٔ فردی برای توضیح فرایند کافی نیست. شناخت علی‌رغم اینکه بعد فردی دارد، اجتماعی است. گفت‌وگو در این لحظهٔ ارتباطات، شناخت، و دگرگونی اجتماعی چیست؟ گفت‌وگو رابطهٔ بین سوژهٔ شناختی، سوژه‌ای که می‌داند، و تلاش می‌کند بداند را درزگیری می‌کند.

ایرا از زاویه‌ای دیگر، باید اضافه کنم که صحبت‌کردن روابطِ اجتماعیِ مردمی که در چنین ارتباطی درگیر هستند را تایید یا رد می‌کند. ازاین‌رو، برقراری ارتباط تنها شفاهی نیست، تنها رفت‌وبرگشت صرف کلمات و حرکات نیست. رابطهٔ بین مردم در حال ارتباط، ابژه‌ای که به آن مرتبط هستند، و جامعه‌ای که در آن هستند را تصدیق می‌کند یا به چالش می‌کشد. گفت‌وگوی رهایی‌بخش ارتباطی دموکراتیک است که سلطه را رد و روشن می‌کند درحالی که آزادی مشارکت‌کنندگان برای بازسازی فرهنگ‌شان را تصدیق می‌کند. گفتمانِ سنتی فرهنگِ توده‌ای مسلط، و شکل رسمی و موروثی دانش را تایید می‌کند.

پائولو بله، گفت‌وگو چالشی برای سلطهٔ موجود است. همچین با چنین شیوه‌ای در فهم گفت‌وگو، ابژه‌ای که باید شناخته شود در تصرف انحصاری یکی از سوژه‌های شناخت، یکی از افراد دخیل در گفت‌وگو، نیست. در مورد آموزش، دانش ابژه‌ای که

باید شناخته شود در مالکیت انحصاری معلم نیست، کسی که با حالتی بخشنده دانش را به دانش‌آموزان می‌دهد. به‌جای این هدیهٔ صمیمی از اطلاعات به دانش‌آموزان، ابژه‌ای که باید شناخته شود واسطهٔ دو سوژهٔ شناختی می‌شود. به عبارت دیگر، ابژهٔ مورد شناخت میزی بین دو سوژهٔ شناخت قرار می‌دهد. آن‌ها دور این میز یکدیگر را ملاقات می‌کنند و از طریق آن تحقیقی متقابل می‌کنند.

البته، آموزگار تجربهٔ فکری خاصی در انتخاب این ابژه برای مطالعه، پیش از ملاقات دانش‌آموزان در کلاس، و در تصویر یا ارائهٔ آن برای مباحثه، داشته است. رابطهٔ پیشینی آموزگار با ابژهٔ مورد شناخت به این معنا نیست که معلم همهٔ تلاش‌ها و ابعاد را در شناخت ابژه تمام کرده است.

ایرا معلم ابژه‌هایی را برای مطالعه انتخاب می‌کند که در آغاز دوره آن‌ها را بهتر از دانش‌آموزان می‌شناسد اما معلم ابژه‌ها را از طریق مطالعهٔ آن‌ها همراه دانش‌آموزان دوباره یاد می‌گیرد؟

پائولو مسئله دقیقاً همین است! آنچه می‌گویی را می‌توانم در زبانی مفهومی اینگونه گسترش دهم، برای مثال، آموزگار «شناخت» خود را از طریق «شناخت» دانش‌آموزان تعمیر می‌کند. بدین ترتیب، توانایی آموزگار برای شناخت ابژه هربار از طریق توانایی شخصی دانش‌آموزان برای شناخت، برای توسعهٔ فهم انتقادی از خودشان، بازسازی می‌شود.

گفت‌وگو در این شیوهٔ شناخت چیست؟ دقیقاً همین ارتباط، این رابطهٔ معرفت‌شناسانه. ابژهٔ مورد شناخت در یک مکان به دو سوژهٔ شناختی متصل می‌شود، آن‌ها را وا می‌دارد با هم دربارهٔ ابژه بیاندیشند. گفت‌وگو آب‌بندی معلم و دانش‌آموز با هم در عمل مشترک شناخت و بازشناسی ابژهٔ مطالعه است. سپس به‌جای انتقال آماریِ دانش، به مثابهٔ دارایی ثابت معلم، گفت‌وگو طالب نزدیکی‌ای پویا به ابژه است.

ایرا معلم می‌تواند بگوید من نسبت به مواد آموزشی شناخت دارم، اما در فرایندی گفت‌وگویی، هنگامی که دوباره مواد را همراه دانش‌آموزان مطالعه می‌کنم آن‌ها را بازمی‌آموزم.

پائولو بله! این نکتهٔ آموزش گفت‌وگویی است. اما ایرای عزیز، اجازه بده دوباره به این نکته اشاره کنیم. چرا برخی آموزگاران این دیدگاه دربارهٔ عمل شناخت را نامانوس فرض می‌کنند؟ چیزی نامانوس که از جهان سوم آمده است؟ چطور اینگونه فکرکردن ممکن است؟ آموزش گفت‌وگویی موضعی معرفت‌شناسانه است، نه مداخله‌ای نامانوس یا عملی غیرعادی از بخشی عجیب از جهان!

آنچه می‌پذیرم، برای مثال، چیزی است که بسیاری مردم از جهان اول و جهان سوم به من می‌گویند، «ببین پائولو، این زیبا است، اما بااین‌حال چنین موضعی را نمی‌پذیرم. چراکه برای من نقش آموزگار تعلیم به دانش‌آموز است.» من می‌گویم، بسیار خوب این موضع شماست، اقتدارگرایی. بسیار خوب، این فهم شما از معرفت‌شناسی است، اما فهم من نیست. این نوع بحث‌ها دربارهٔ تفاوت‌ها را می‌پذیرم. اما آنچه نمی‌توانم بپذیرم این است که بگویند گفت‌وگو شیوه‌ای غیرعادی برای تعلیم است که از جهان سوم آمده، حتی اگر با ابزارهایی کمیاب پروپاگاندا ایجاد می‌کردم. نه. این بحثی دربارهٔ معرفت‌شناسی است، نه دربارهٔ هنرهای شیطانی که از مکانی زیبا آمده‌اند.

دقیقاً به این دلیل که اینجا نوعی معرفت‌شناسی است، موضع من انکار نقش الزامی و هدایت‌گر آموزگار نیست. اما من آن نوع از آموزگار نیستم که مالک ابژه‌هایی هستم که همراه دانش‌آموزان مطالعه کرده‌ام. به‌طور فوق‌العاده‌ای به ابژه‌های مطالعه علاقه‌مند هستم. آن‌ها کنجکاوی‌ام را تحریک می‌کنند و این اشتیاق را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنم. سپس، هردوی ما می‌توانیم ابژه را با هم شفاف کنیم.

ایرا می‌توانی تصور کنی چقدر این معرفت‌شناسی برای آموزگاری سنتی نگران‌کننده خواهد بود. تعجب نمی‌کنم که می‌خواهند این را عجیب و غیرعادی بخوانند. فکرکردن به تفاوت بین توصیف دوره‌ای به مثابهٔ طرح درسی کارشناسی، لیست مطالعه‌ای بلند، تعدادی سخنرانی از یک استاد، سلسله‌ای از پرسش‌ها، و امتحانی نهایی برای آزمون دانش، در مقایسه با دوره‌ای که استاد برای شناخت مقدار زیادی وارد می‌شود اما بخاطر گفت‌وگو با «بازآموزی» دوره را ترک می‌کند، بازکشف ماده همراه دانشجویان مهم است.

شیوهٔ سخنرانی معلم را به مثابهٔ اقتداری قرار می‌دهد که دانش ثابت را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند. دانش پیش‌ازاین شکل‌گرفته و باید به‌طور شفاهی به دانش‌آموزان تحویل داده شود. در سبک سنتی از دانش‌آموزان انتظار می‌رود قاعده‌سازی‌های از پیش تعیین‌شده که توسط معلم گفته می‌شود را جذب کنند.

در مقابل، گشودگی آموزگار گفت‌وگویی به روی بازآموزی‌اش به گفت‌وگو ویژگی‌ای دموکراتیک می‌بخشد. سلطهٔ برنامهٔ آموزشی رسمی متکی بر بسیاری چیزهاست، اما مطمئناً، دانش تخصصی یکی از ارکان است. اگر معلم گفت‌وگویی اعلام کند که او ماده را در کلاس بازمی‌آموزد، سپس خودِ فرایند یادگیری موضع نامتغیر معلم را به چالش می‌کشد. ازاین‌رو، یادگیری رهایی‌بخش فعالیتی اجتماعی است که به خودی‌خود اقتدار را تعمیر می‌کند. در این مورد، اقتدار شکلی از دانش موجود علاوه بر رفتار حاکمانهٔ معلم است. متوجه نکته‌ام شدی؟ این چالش‌ها از قدرت معلم رفع ابهام می‌کند، آن را برای تغییر آماده می‌سازد. آن‌ها حقارت را بر نظم موجود تحمیل می‌کنند. آن‌ها دانش‌آموزان را دعوت می‌کنند تا قدرت‌های نوسازی خود را به کار گیرند.

پائولو بله، اما بااین‌حال این بدان معنا نیست که آموزگار ابتدا انکار می‌کند که می‌داند! این دروغ و دورویی خواهد بود. او در مقابل باید شایستگی‌اش را به دانش‌آموزان نشان دهد. دوماً، این بدان معنا نیست که هر زمانی، در هر دوره‌ای، در هر ترم، آموزگار دانشش دربارهٔ این یا آن ابژه را تغییر می‌دهد. نه.

برای مثال، بواسطهٔ بحث روزانه با دانش‌آموزان دربارهٔ گفت‌وگو، فهم من از گفت‌وگو هر روز تغییر نمی‌کند. ما به سطحی از اطمینان می‌رسیم، اطمینانی علمی دربارهٔ برخی ابژه‌ها، که می‌توانیم روی آن حساب کنیم. آنچه آموزگاران گفت‌وگویی می‌دانند این است که علم تاریخ‌گرایی دارد. این بدان معناست که دانش جدید زمانی به وجود می‌آید که دانش‌های دیگر کهنه شود، و دیگر پاسخگوی نیازهای دوران جدید و پرسش‌های جدیدی که پرسیده می‌شوند نباشد. ازاین‌رو، دانش جدید وقتی ظاهر می‌شود منتظر دانش جدید بعدی است که به‌طور اجتناب‌ناپذیری بر آن فائق آید. گاهی می‌گویم اگر دانشمندان به اندازهٔ دانش متواضع بودند، در جهان بهتری زندگی می‌کردیم.

اما جنبه‌های دیگر موقعیت‌های گفت‌وگویی است که فکر می‌کنم مهم است دربارهٔ آن‌ها نیز صحبت کنیم. شرایط محیطیِ سمیناری که گفت‌وگو در آن رابطهٔ بین سوژه‌های شناختی و ابژهٔ قابل‌شناخت است موقعیتی نیست که بتوانیم هرآنچه می‌خواهیم در آن انجام دهیم. چراکه محدودیت‌ها و تناقضاتی دارد که آنچه می‌توانیم انجام دهیم را مشروط می‌سازد. گفت‌وگو در خلاء سیاسی وجود ندارد. «فضایی آزاد» نیست که هرآنچه بخواهید را بتوانید در آن عملی کنید. گفت‌وگو درون نوعی از برنامه و زمینه اتفاق می‌افتد. این عوامل مشروط‌کننده در دستیابی به اهدافی که برای آموزش گفت‌وگویی تعیین کرده‌ایم کشمکش ایجاد می‌کنند. برای دستیابی به اهداف دگرگونی، گفت‌وگو بر مسئولیت، هدایت‌گری، عزم، نظم، و عینیت دلالت دارد.

بااین‌حال، موقعیت گفت‌وگویی به غیاب اقتدارگرایی اشاره دارد. گفت‌وگو به معنای کشمکشی دائمی در رابطهٔ میان اقتدار و رهایی است. اما در این کشمکش، اقتدار به بودنش ادامه می‌دهد چراکه در مقابل آزادی‌های مجاز دانش‌آموزان که پدیدار می‌شوند نیاز به اقتدار است، چراکه این آزادی‌ها دقیقاً به این دلیل رشد می‌کنند و بالغ می‌شوند که اقتدار و آزادی خودنظمی را یاد می‌گیرند.

علاوه‌براین، محیط گفت‌وگویی به این معنا نیست که هرکه درون آن است باید صحبت کند! گفت‌وگو هدف یا الزامی ندارد که هرکس در کلاس حضور دارد باید چیزی بگوید حتی اگر چیزی برای گفتن نداشته باشد!

ایرا می‌دانم به چه چیزی اشاره می‌کنی. وقتی کسانی برای صحبت‌کردن تحت فشار قرار می‌گیرند حتی اگر چیزی برای اضافه کردن نداشته باشند، دموکراسیِ کاذبی را خلق می‌کند، لحظه‌ای جعلی در بحث. به عبارتی این تحمیل بر دانش‌آموزان است، بواسطهٔ معلمی که گفت‌وگو را تبدیل به عقیده‌ای تعصب‌آمیز کرده است، آن را تبدیل به یک تکنیک به‌جای یک مبادلهٔ بازِ حقیقی کرده است.

پائولو بله! در گفت‌وگو، هرکس حق دارد که ساکت باشد! بااین‌حال، کسی حق ندارد از مشارکتش در پیشبرد عمل جمعی سوءاستفاده کند.

ایرا منظورت این است که حق ساکت‌بودن شما بدان معنا نیست که حق دارید در فرایند کارشکنی کنید؟

پائولو راه خوبی برای تفهیم این موضوع وجود دارد. برای مثال، کسی تلاش می‌کند در فرایند کارشکنی کند دقیقاً به این دلیل که کلاس گفت‌وگویی است و به آن‌ها فرصت مداخله را می‌دهد، او باید تنبیه شود. البته نه به‌طور فیزیکی، اما از سوءاستفاده از گشایش کلاس یا دخالت در کار دانش‌آموزان دیگر و معلم بازداشته شود.

یادگیریِ مشارکتی: گفت‌وگو و «پداگوژی موقعیت‌مند»

ایرا این نظمی الزامی در کلاس گفت‌وگویی است، که مجاز نیست. قبلاً دربارهٔ این صحبت کردیم. اکنون باید بیشتر دربارهٔ این صحبت کنیم که چه چیزی مشارکت دانش‌آموز در گفت‌وگو را تولید می‌کند. البته ما می‌خواهیم دانش‌آموزان کلاسِ گفت‌وگویی را بپذیرند، نه اینکه ساکت بمانند یا کارشکنی کنند. اما سکوت حق آن‌هاست، و از کارشکنی باید جلوگیری شود. در تجربهٔ من، اجازه‌دادن به دانش‌آموزان برای ساکت‌ماندن اگر اکثریت این حق‌شان را عملی کنند می‌تواند در کلاس گفت‌وگویی حفره ایجاد کند. کلاس گفت‌وگویی نیازمند توده‌ای از مشارکت‌کنندگان منتقد است تا فرایند را پیش ببرند و بار دانش‌آموزانی که صحبت نمی‌کنند اما گوش می‌کنند را به دوش بکشند.

ممکن است زمان خوبی برای بحث دربارهٔ «پداگوژی موقعیت‌مند»، به عنوان راهی برای مشارکت دانش‌آموزان باشد. شاید معلمان تفاوت بین شیوه‌های سخنرانیِ سقراطی که دانش از ابتدا ثابت است و شیوهٔ گفت‌وگوییِ رهایی‌بخش که دانشی که به دوره آورده می‌شود به چالش کشیده شده و بازکشف می‌شود را درک کنند...

پائولو باید چیزی را اینجا تکرار کنم، برای اینکه کاملاً شفاف باشم. در لحظه‌ای که معلم گفت‌وگو را آغاز می‌کند، او مقدار زیادی می‌داند، نخست در قالب دانش و سپس در قالب افقی که می‌خواهد به آن برسد. نقطهٔ شروع چیزی است که معلم دربارهٔ ابژه می‌داند و جایی که معلم می‌خواهد همراه آن به آنجا برود.

ایرا بله، معلم با دانش، فرایند یادگیری، و اهداف شروع می‌کند. این بسته به صلاحیت او و مکانی است که سیاست‌هایش آشکارشده است. از یک سو، معلم دربارهٔ ابژه‌ای که واقع شده بسیار زیاد می‌داند و آشنایی بیشتری با دقت مفهومی دارد. از سوی دیگر، معلم یک مقصد دارد، یا همانطور که گفتی یک افق. این فرایند

یادگیری است که همهٔ پروژه را به جلو می‌برد. متوجه شدم که می‌خواهی بر مسئولیت هدایت‌گرانه و صلاحیت معلمی تاکید کنی که کلاسی گفت‌وگویی را آغاز می‌کند. پرسشی که اکنون می‌خواهم مطرح کنم این است که چطور صلاحیت، دانش، افق، و آموزش به روش علمی در فرایند گفت‌وگویی واقع می‌شوند. نیروهای انباشته‌شدهٔ معلم به جای ترقی ظهور انتقادی دانش‌آموزان می‌تواند مانع آن شود. ایدهٔ پداگوژی موقعیت‌مند اینجا برای کشف صلاحیت‌های معلم در فرایند مشارکتی کارآمد است. شاید بتوانم کمی دربارهٔ این صحبت کنم.

فهم من این است که پژوهش گفت‌وگویی در فرهنگ، زبان، سیاست، و موضوعات دانش‌آموزان واقع شده است. معلمان تا حدودی با ابژه‌ها و مواد تجربی برای مطالعه آشنایی دارند. آن‌ها مجلاتی از فرهنگ توده‌ای را به کلاس می‌آورند، یا فیلم‌ها و نمایش‌های تلویزیونی محبوب را نمایش می‌دهند. آن‌ها از دانش‌آموزان می‌خواهند دربارهٔ رخدادهای زندگی روزمره‌شان بنویسند. اما در پداگوژی موقعیت‌مند، همراه دانش‌آموزان پروبلماتیک‌ترین موضوعات از نظر آن‌ها را کشف می‌کنیم. ما پداگوژی انتقادی را در موضوعات و مشکلات ذهنی قرار می‌دهیم که تاکنون توسط دانش‌آموزان تجزیه و تحلیل نشده‌اند. این باعث نائل‌آمدن انگیزش حقیقی از موضوع کلیدی مطالعه به دانش‌آموزان می‌شود درحالی‌که همچنین لحظه‌ای برای جداسازی از تجارب نیندیشیدهٔ قبلی در اختیارشان می‌گذارد. در پداگوژی گفت‌وگویی، این گردش به سوی تجربهٔ ذهنی باید شامل ابعادی جهانی و انتقادی باشد. به این معنا که تنها به شیوه‌ای آشنا نگاه نمی‌کنیم، بلکه تلاش می‌کنیم به‌طور اجتماعی و تاریخی آن را بفهمیم. بستر جهانی برای بهم پیوستن، محیطی عام برای چیزی خاص، چیزی است که به دانش‌آموزان نگاهی انتقادی دربارهٔ واقعیت می‌دهد، چیزی که به عنوان «بازتجربهٔ غیرعادیِ امر عادی» بدان ارجاع می‌دهم. بدین ترتیب، قرار دادن پداگوژی

در فرهنگ دانش‌آموز به معنای برجسته‌کردن یا صحه‌گذاشتن بر داده نیست بلکه تلاش برای فرارفتن از آن است. یعنی موضوعات آشنا برای دانش‌آموزان به مثابهٔ تکنیکی جاعلانه به کلاس آورده نمی‌شوند تا به‌سادگی وضعیت کنونی را تایید کنند یا دانش‌آموزان را تحریک کنند. این خطر دوجانبهٔ تایید و جعل ازاین‌رو وجود دارد که مادهٔ آشنا برای دانش‌آموزان می‌تواند به خودی‌خود توجه بیشتری را شبیه‌سازی کند. اما سپس، آیا چالشی انتقادی برای ماده و واکنش دانش‌آموزان متعاقب آن می-آید؟ آیا ماده و پرسش‌ها گفت‌وگویی کاشفانه را می‌گشاید که از طریق آن سوژه را بازمی‌آزماییم، تا جایی که دیگر مادهٔ عادی‌ای که قبلاً توجه غیرانتقادی را جذب خود می‌کرد نیست؟ ما بواسطهٔ تجرید داده از احاطه‌کنندگان آشنایش و مطالعهٔ آن با شیوه‌های انتقادیِ ناآشنا به فاصله‌ای از آن دست می‌یابیم، تا جایی که درک ما از آن و جامعه به چالش کشیده می‌شود.

اینجا کشمکشی بین ابژه‌های آشنا و دقت انتقادیِ ناآشنا می‌بینم. کشمکشی دیگر می‌بینم بین برنامهٔ آموزشی روزمرهٔ مدرسه‌ای که واقعیت را مبهم می‌سازد و کلاس انتقادی‌ای که تلاش می‌کند ابهامِ رسمی را بشکند. کشمکش سومی وجود دارد بین تجارب پیشینی دانش‌آموزان از آموزش اقتدارگرا و کلاس جدید رهایی‌بخشی که گفت‌وگو و خودنظمی را پیشنهاد می‌کند. حتی بیشتر، کشمکشی بین بازتاب معلم رهایی‌بخش دربارهٔ موضوعات و تحلیل‌های شخصی دانش‌آموز وجود دارد. این‌ها چیزهایی است که مثابهٔ نیروهای توسعه‌دهنده در کلاسی گفت‌وگویی به آن‌ها می‌اندیشم. آن‌ها پداگوژی را در مقابل منطق ناتوانمندساز مدرسه و تجربهٔ اجتماعی قرار می‌دهند. آن‌ها رابطه‌ای میان اندیشهٔ انتقادی دانش‌آموزان و تجارب آن‌ها ایجاد می‌کنند، همینطور میان تفکر انتقادی معلم و تفکر انتقادی دانش‌آموزان. به‌طور سنتی، مواد آموزشی آشنا به شیوه‌ای مبهم یا انتزاعی مطالعه می‌شوند، یا مواد آکادمیک دیگر

نامرتبط با واقعیت ارائه می‌شوند. به عبارت دیگر، برنامهٔ آموزشی درون اندیشه و زبان دانش‌آموزان واقع نشده است. کشمکش‌های دگرگون‌کننده زمانی ظاهر می‌شوند که مطالعه درون ذهنیت دانش‌آموزان واقع شده باشد، به شیوه‌ای که دانش‌آموزان را از ذهنیت افراطی به سوی بازتاب‌های پیشرفته‌تر جدا سازد.

انتخاب موضوعات و مشکلات از فرهنگ دانش‌آموز گزینه‌ای پداگوژیک است. مطالعهٔ سوژه‌های آکادمیک یا رسمی به روشی موقعیت‌مند گزینهٔ دوم است، یعنی الحاق زیست‌شناسی یا تاریخ یا پرستاری یا اقتصاد به زمینه‌های اجتماعی آن‌ها. فکر نمی‌کنم که مطالعهٔ موقعیت‌مند تنها از مواد آشنا استفاده می‌کند. چیز مخالف دیگری اینجا وجود دارد. شاید شامل آن چیزی باشد که دربارهٔ آن جاهای دیگری نوشته‌ای، «کنش‌های محدود» و «موقعیت‌های محدود». مطالعهٔ موقعیت‌مند موضوعات ذهنی را در زمینهٔ اجتماعی بزرگ‌ترشان ارائه می‌کند، تا داده‌های زندگی‌مان و سیستم احاطه‌کننده‌ای که زندگی روزانه را تحت‌سلطه دارد به چالش بکشد. این محدودیت‌ها و داده‌ها سرانجام به مثابهٔ پوسته‌های محدود اطراف ما و مرزهای تاریخی بازدرک می‌شوند که به‌طور سیاسی دیوارهای عظیمی را ساخته‌اند که ما تلاش می‌کنیم نقاط آسیب‌پذیرشان را بیابیم تا آن‌ها را فرو بریزیم. به‌سادگی مشخص است که ما توسط پوسته‌های سیاسی‌ای احاطه شده‌ایم که نوعی پیشروی است. پس، یافتن ابزارهایی برای فرا رفتن از محدودیت‌های آن کنشی اجتماعی است که هدف گفت‌وگوست.

به گونهٔ دیگری نیز به پداگوژی موقعیت‌مند فکر می‌کنم، نه صرفاً در قالب ابژهٔ مطالعه. من اغلب به مثابهٔ چیزی به آن نگاه می‌کنم که در سطوح موثق پیشرفت واقع شده است که در ابتدای دوره توسط دانش‌آموزان ارائه می‌شود. این بدان معناست که سطوح شناختی و سیاسی دانش‌آموزانم را در ابتدای دوره مورد پژوهش قرار می‌دهم، تا ببینم

چه نوع اندیشهٔ انتقادی، سواد و ایده‌های سیاسی‌ای وجود دارد. این مرا از وضعیت پیشرفت کلاس مطلع می‌کند، نقطهٔ شروع واقعی برای خلق دعوتی رهایی‌بخش.

پائولو می‌خواهم اینجا همراه تو بلند فکر کنم دربارهٔ برخی از چیزهایی که برای پداگوژی موقعیت‌مند ذکر کردی. اما ایرا، فکر می‌کنم پیش از اینکه بتوانم روی مسئله فرود بیایم باید پرواز کنم! (ایرا و پائولو می‌خندند)

بارها دربارهٔ این جنبه‌ها فکر کرده‌ام: تجربهٔ ما در دانشگاه تمایل دارد ما را در فاصله‌ای با واقعیت شکل دهد. مفاهیمی که در دانشگاه یاد می‌گیریم می‌توانند برای جداکردن ما از واقعیتی که ظاهراً به آن ارجاع می‌دهند عمل کنند. مفاهیم بسیاری که در پرورش فکری و کارمان به کار می‌گیریم از واقعیت انتزاع شده‌اند، به دور از عینیت جامعه. در بازی فکری بسیار جالبی ما تبدیل به متخصصان باهوش می‌شویم، بازی مفاهیم! این رقص مفاهیم است.

مخاطرات زبانی ما ارتباطش با عینیت را از دست می‌دهد. هرچه بیشتر شبیه این باشیم، بیشتر از توده‌های مردم دور هستیم، کسانی که زبان‌شان کاملاً به عینیت متصل است. ازاین‌رو، ما متفکران ابتدا مفاهیم را توصیف می‌کنیم درحالی‌که مردم ابتدا واقعیت را توصیف می‌کنند، عینیت را. این اولین لحظهٔ پرواز من بر فراز مسئلهٔ «پداگوژی موقعیت‌مند» پیش از فرود آمدن بر آن است.

وقتی بر این پافشاری می‌کنم که آموزش گفت‌وگویی از فهم دانش‌آموزان از تجارب زندگی روزانه‌شان آغاز می‌شود، اهمیتی ندارد که دانشجویانی در دانشگاه، کودکانی در مدرسهٔ ابتدایی، کارگرانی در حومهٔ شهر، یا دهقانانی در روستا باشند، پافشاری من بر آغاز از توصیف آن‌ها از تجربهٔ زندگی روزمره‌شان بر مبنای امکان آغازکردن از عینیت است، از درک عام، برای دستیابی به فهمی دقیق از واقعیت. این دو بعد جهان را جدا از هم نمی‌دانم، زندگی روزانه از دقت، درک عام از عقل فلسفی، به بیان

گرامشی. نمی‌توانم دانش علمی یا انتقادی‌ای را که اتفاقی، بواسطهٔ جادو یا تصادف، ظاهر شده است را بفهمم، چراکه نیاز به مواجه‌شدن با آزمون واقعیت نداشته است. دقت علمی از تلاشی برای غلبه بر فهم ساده‌انگارانه از جهان می‌آید. علم بر تفکر انتقادی دربارهٔ آنچه در واقعیت مشاهده می‌کنیم، پس از نقطهٔ شروع درک عام، منطبق می‌شود.

ایرا لحظه‌ای که شروع به جستجوی فهمی علمی از ساده‌انگاری‌تان می‌کنید، دیگر ساده‌لوح نیستید.

پائولو بله! اگر دیگر ساده‌لوح نباشم، بدان معناست که دیگر غیرانتقادی نیستم.

ایرا تو نخستین گذار به آگاهی انتقادی را ایجاد کرده‌ای، جستجوی فهمی نظام‌مند از ادراکاتت.

آغاز با واقعیت برای غلبه بر آن

پائولو بگذار به پرسش ابتدایی بازگردیم. پیش‌ازهمه، متقاعد شده‌ام که از نظر معرفت‌شناختی این ممکن است، بواسطهٔ گوش‌دادن به صحبت دانش‌آموزان دربارهٔ فهم آن‌ها از جهان، تا همراه آن‌ها به سوی مسیر فهمی علمی و انتقادی از جهان‌شان بروید.

باید اینجا چیزی دربارهٔ یکی از دوستان بزرگم در برزیل بگویم، یک استاد فیزیک در دانشگاه مارسیو کامپوس، کسی که به‌طور مداوم با من صحبت می‌کند، مخصوصاً زمانی که ۹۰ دقیقه از سائوپائولو تا دانشگاه درون ماشین با هم هستیم. من بارها به او گفتم که چقدر ناراحت هستم که نمی‌توانم در دورهٔ او حضور داشته و یکی از دانشجویانش باشم. عنوان دوره «از طالع‌بینی تا ستاره‌شناسی» است، نوعی تاریخِ دقتِ علمی. با مقایسهٔ طالع‌بینی با ستاره‌شناسی تلاش می‌کند بفهمد دقت در علم به چه معناست، به‌ویژه با تحلیل تاریخ‌گرایی علم.

روزی به من گفت، «پائولو، من مداوماً از دانشجویان فیزیک در آغاز دوره می‌خواهم پژوهشی محلی در یک آخر هفته انجام دهند. از آن‌ها می‌خواهم به فضایی که مردم عادی در آن حضور دارند بروند و با ماهی‌گیر، کارگر، دهقان، و مردمی که در خیابان هستند صحبت کنند تا ببینند آن‌ها چگونه جهان را فهم می‌کنند، چشم‌انداز کیهانی آن‌ها چیست، آسمان برای آن‌ها چیست؟ ستارگان برای آن‌ها به چه معناست؟ فکر می‌کنند چه فاصله‌ای بین ما و ستارگان است؟ جهان از چشمان آن‌ها چه چیزی است؟ همچنین از دانشجویان می‌خواهم فهم خودشان را کنار بگذارند، تا بتوانند دست به مقایسه بزنند.» این در یک دورهٔ فیزیک است!

این استاد فیزیک علم را بواسطهٔ تحقیق دانشجویانش در تفکر عامه دربارهٔ واقعیت همراه آن‌ها مطالعه می‌کند. وقتی دانشجویان هفتهٔ بعد به کلاس او باز می‌گردند، گزارش می‌دهند مردم چگونه دربارهٔ روز و شب، ماه، فصل‌ها، و جزر و مد فکر می‌کنند، و همهٔ این‌ها را با مواضع خودشان مقایسه می‌کنند. فرض این است که مواضع شخصی دانشجویان کمتر سحرآمیز خواهد بود، و همینطور هست.

سپس، او شروع می‌کند به‌طور علمی همراه آن‌ها دربارهٔ این ماده می‌اندیشد. برای من، اینجا هیچ مشکلی با قراردادن دوره در این مواد عینی وجود ندارد. منتقدان چنین رویکردی ممکن است شروع به نگرانی دربارهٔ برنامهٔ آموزشی کنند. ممکن است بپرسند با چنین محتوایی چه می‌توانیم بکنیم. آن‌ها می‌گویند برنامهٔ آموزشی عادی مهم‌تر است، شیوهٔ معمولی تعلیم فیزیک. من به آن‌ها می‌گویم که علیه برنامهٔ آموزشی یا درسی نیستم، بلکه تنها علیه شیوه‌های اقتدارگرا و نخبه‌گرای ساماندهی مطالعه هستم. من از مشارکت انتقادی دانشجویان در آموزش‌شان دفاع می‌کنم. می‌بینی؟ آن‌ها حق دارند مشارکت کنند اما من حق ندارم این را بگویم چراکه ممکن است آن‌ها مشارکت را پس بزنند، پس تظاهر به این موضع می‌کنم که شکل‌یابی آن‌ها را تماماً به خودشان

سپرده‌ام. نه! باید تصدیق کنم که دانشجویان نمی‌توانند حقوق‌شان را بفهمند زیرا چنان ایدئولوژیک شده‌اند که آزادی خودشان و پیشرفت انتقادی خودشان را رد می‌کنند، به لطف برنامهٔ آموزشی سنتی. پس من باید همراه آن‌ها یاد بگیرم چطور از این محدودیت‌ها فراتر روم، فرارفتن از عدم‌پذیرش حقوق‌شان.

ایرا دورهٔ فیزیک مثال خوبی از به چالش کشیدن انفعال دانشجویان است، که یکی از نقاط شروع مطالعهٔ آن‌ها است، درحالی که نظر مردم کارگر دربارهٔ ماه و ستارگان یکی دیگر از نقاط است. پژوهش موقعیت‌مند دانشجویان آن‌ها را به فراتر از محدودیت‌هایی که قبلاً آن‌ها را منحصر کرده‌بود حرکت می‌دهد. آن‌ها مسئولیت‌هایی را می‌گیرند که با آن‌ها ناآشنا است، خارج از برنامهٔ آموزشی سنتی. آن‌ها پیش از اینکه به یک سخنرانی دربارهٔ واقعیت گوش بدهند تبدیل به پژوهشگرانی فعال می‌شوند. آن‌ها همچنین دانشجویانی هستند که رابطه‌ای جدی با مردم عامی برقرار می‌کنند تا فرهنگ توده‌ای را به عنوان یک مسئلهٔ تحقیقاتی در نظر بگیرند. بیش از این، جنبه‌ای دموکراتیک از داشته‌های آن‌ها می‌آید تا تفکر خودشان را مسئلهٔ تحقیقاتی در نظر بگیرند، که آن را به‌طور مقایسه‌ای با ماده‌ای که از مصاحبه‌های خیابانی به دست آورده‌اند تحلیل می‌کنند. مصاحبه‌ها بر آموزش آکادمیک آن‌ها در واقعیت بنا شده‌اند، نه بر انتزاعات مفهومی‌ای که در دانشگاه ابداع شده‌اند. این وضعیتی بافتی برای تعلیم است. این در مخالفت با شیوه‌های ساکت‌کننده و انفعالی انتقال دانش است. دانشجویان در روشنگری واقعیات متعددی مشترک هستند. این مثال را دوست دارم چراکه شیوه‌ای گفت‌وگویی برای دوره‌ای علمی است، دوره‌ای با بدنهٔ دانشیِ بسیار تحمیلی. پرسشی که اکنون در ذهن دارم این است که آیا می‌توانیم بگوییم این دورهٔ فیزیک که از واقعیات متعددی آغاز می‌شود تلاش می‌کند درواقع دانشجویان را «توانمند» سازد؟

توانمندسازی به مثابهٔ کنشی اجتماعی

پائولو بله، شاید بتوانیم بگوییم که دورهٔ فیزیک دانشجویان را «توانمند» می‌کند، اما برایم جالب است که چطور مردم در ایالات متحده بسیار شیفتهٔ کاربرد کلمه و مفهوم «توانمندسازی» هستند. این دلایلی دارد، معنایی دارد. ترسم در کاربرد بیان «توانمندسازی» این است که برخی از مردم ممکن است فکر کنند چنین عملی به‌سادگی دانشجویان را توانمند می‌سازد، و سپس همه‌چیز تمام شده است، کار ما انجام شده است، تمام! امیدوارم بتوانم احساس عمیقی که درونم است دربارهٔ این میل به استفاده از کلمهٔ «توانمندسازی» را بهتر بیان کنم.

ایرا نگران هستی که «توانمندسازی» باعث شود تصور کنیم راه خروج بسیار آسان است؟ این منجر می‌شود فکر کنیم که معلم نوعی روشن‌کنندهٔ لامپ است؟ معلم وارد یک کلاس می‌شود، برخی روشنگری‌ها را برمی‌انگیزد، مانند روشن‌کردن یک لامپ، و سپس خارج می‌شود، ماموریت انجام شده است. در کلاس بعدی نیز یکبار دیگر معلم چند لامپ را روشن می‌کند و این را «توانمندسازی» می‌نامد.

پائولو احساس مرا فهمیدی. این ممکن است باعث شود وضعیت بسیار راحت به نظر برسد درحالی‌که اینگونه نیست. و چیز دیگر: اجازه بده حتی بپذیریم نوع تجربه‌ای که دوست فیزیک‌دان من به دانشجویانش ارائه کرد، خودش ابداع کرده بود، نه به این خاطر که کتاب‌های مرا خوانده بود یا پیرو فریره بود، او به عنوان یک دانشمند اعتقاد دارد که مالک دانشی که دارد نیست، به ما اجازه می‌دهد گمان کنیم که پداگوژی او سطوح خاصی از استقلال را در دانشجویان توسعه داده است. آنچه می‌خواهم بگویم این است که این سطح از خودمختاری برای دگرگون‌کردن آن‌ها جهت ایجاد دگرگونی الزامی رادیکال و سیاسی در جامعهٔ برزیل کافی نیست.

ایرا می‌توانم این ملاحظه‌ای که داشتی را توضیح دهم؟ در ایالات متحده، یک مدرسهٔ اندیشهٔ مترقی به دنبال توسعهٔ «یادگیرندگان خودهدایت‌شونده» است. در این پداگوژی، معلم یک «فردِ منبع» و «مربی در تفاضا» است زمانی که دانشجویان تقاضای چیزی را می‌کنند. از معلم انتظار می‌رود تا با ایده‌هایی درخشان بیاید و گره‌ها را باز کند وقتی دانش‌آموزان خودشان در گوشه‌ای کار می‌کنند. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود قراردادهای تعلیمی خودشان را طراحی کنند و به اندازهٔ کافی برای پیروی از آن‌ها و درخواست کمک مسئولیت‌پذیر باشند. در بسیاری موارد در ایالات متحده، آموزگاران به دانشجوی خودهدایت‌شونده به عنوان دانشجویی توانمندشده اشاره می‌کنند، شخصی که نیاز ندارد از او مراقبت شود، تحت نظر قرار بگیرد، یا ارزیابی شود. این توانایی برای خودساماندهی مطالعات‌تان واقعاً استقلال از وابستگی به اقتدار است. این یک شکل از آموزش برای مردمی است که با اقتدارگرایی مخالفند، کسانی که خودمختاری در فرد یادگیرنده را به‌مثابهٔ معیار دموکراسی و توانمندسازی می‌بینند.

پائولو اما تصور من از دموکراسی و توانمندسازی این است! خیلی خوب است که مسئله را روی میز گذاشتی. برای مثال، وقتی علیه موضع اقتدارگرایانه هستم، تلاش نمی‌کنم همانطور که پیش از این گفتم به موضعی کلبی‌گرایانه سقوط کنم. وقتی مبهم‌سازی را نقد می‌کنم، نمی‌خواهم به بی‌جهتی ناموجود و اشتباه آموزش سقوط کنم. برای من، آموزش همیشه هدایت‌گر است، همیشه. مسئله‌ای که باید دانست این است که چه چیزی و همراه چه کسی آموزش هدایت‌گر است. مسئله این است. من به خودرهایی اعتقادی ندارم، رهایی کنشی اجتماعی است. آموزش رهایی‌بخش فرایندی اجتماعی از روشنگری است.

ایرا هیچ خودتوانمندسازی شخصی‌ای وجود ندارد؟

پائولو نه، نه، نه. حتی زمانی که به‌طور فردی احساس می‌کنید آزادترین هستید، اگر این احساسی اجتماعی نباشد، اگر قادر نباشید از آزادی‌تان جهت دگرگونی کلیت جامعه برای کمک به آزادبودن دیگران استفاده کنید، پس فقط نگرشی فردگرایانه نسبت به توانمندسازی یا آزادی را عملی می‌کنید.

بگذار در مسئلهٔ توانمندسازی بیشتر پیش بروم. اجازه بده دوباره به مثال دانشجویانی که همراه دوست فیزیک‌دانم کار می‌کردند برگردیم. حتی اگر آن‌ها بتوانند بعد از ترم خودشان را به عنوان بهترین دانشجویان، دانشجویان انتقادی‌تر، داشمندان بهتر و مردمی بهتر احساس و درک کنند، این هنوز برای دگرگونی جامعه کافی نیست، این احساس آزادبودن است.

اما اکنون می‌خواهم حمایت از کلاس گفت‌وگویی فیزیک‌دان و همچنین تلاش‌هایی که در این زمینه کرده‌ام را تصدیق کنم. درحالی‌که توانمندسازی فرد یا توانمندسازی برخی دانشجویان، حس تغییر کردن، درباب دگرگونی همهٔ جامعه کافی نیست، برای فرایند دگرگونی اجتماعی کاملاً ضروری است. روشن است؟ پیشرفت انتقادی این دانشجویان برای دگرگونی رادیکال جامعه کاملاً بنیادین است. حس کنجکاوی آن‌ها، درک انتقادی آن‌ها از واقعیت، برای دگرگونی اجتماعی بنیادین است اما به خودی‌خود کافی نیست.

ایرا این جزئی است که نیاز به اجزای دیگر دارد تا وعدهٔ خود را کامل کنند. یادگیری گفت‌وگویی دانش‌آموزان نیاز به رابطه‌ای با عناصر دیگری دارد که در دگرگونی بزرگ‌تر جامعه نقش ایفا می‌کنند. اگر فهمیده باشم، اینجا می‌خواهی دوباره بپرسی آن‌ها برای چه کسی و علیه چه کسی آزادی جدیدشان در یادگیری را به کار می‌گیرند. این چطور به تلاش‌های دیگران برای دگرگونی جامعه مرتبط است؟

پائولو این‌ها پرسش‌هایی است که در ذهن دارم.

ایرا احساس می‌کنم این مسئله در فرهنگی مثل فرهنگ من چقدر مهم است. آموزش برای تغییر اجتماعی ایده‌ای محبوب در دهۀ ۶۰ بود. اما به‌طور تاریخی، مفهوم توانمندسازی در جامعۀ ایالات متحده با فردگرایی گره خورده است، با مفهوم خصوصیِ پیشرفت.

با ریشه‌های عمیق‌مان در فردگرایی، ازخودگذشتگی‌ای آرمانی برای «ساختن آن توسط خودشان» دارند، بهبود خودشان، پیش‌رفتن در جهان، دستیابی به چیزها با تلاش شخصیِ مبتکرانه. این فرهنگی است که عاشق مرد خودساخته است. اینجا، مقدار زیادی سرزمین غنی بدون حکومتی اشرافی اقتصاد را بسیار پویا ساخته است. همچنین بهره‌برداری از بردگان سیاه به ساخت ثروت‌های کشور کمک کرده بود، و نابودی بومی‌های امریکایی فرصت‌های درونی خوبی برای پیشگامان، دزدها، و تجارت‌های مخاطره‌آمیز گشوده بود. پویایی اقتصادی زیاد این جامعه تاثیری بر پداگوژی داشته است، قراردادن نیرویی زیاد پشت توانمندسازی فردی، خودکمکی، خودبهبودی، خوداعتمادی، در سطوح پایین‌تر و آموزش بزرگسالان. این تاکید بر «خود» هم‌ارز آموزشیِ شیفتگیِ سرمایه‌دارانه نسبت به کارآفرینِ تنها است، که عاملی رمانتیک و محوساز است در اقتصادی که حالا با شرکت‌های تولیدی بزرگ انحصاری شده است. در ایالات متحده، گشایش‌هایی برای افراد باهوش وجود دارد، به‌ویژه سرمایه‌گذاری افراد سفیدپوست و تجاهل‌کنندگان تجاری. حتی بیشتر، توانایی محدود برای حرکت به بالا با اسطورۀ نامحدود رویای امریکایی مقایسه شده است، اقتصادی ناآرام وجود دارد که فرهنگی همواره درحال‌تغییر را تولید کرده است، نوسازی‌ای دراماتیک به شیوه‌ای که هر نسل زندگی کرده است. نابرابری‌های طبقاتی، نژادی، و جنسیتی باقی مانده‌اند اما هر نسل می‌تواند تغییرات محسوسی را در سبک زندگی ببیند. پس فردگرایی بواسطۀ سرعت وحشتناک نوسازی و رشد اقتصادی تجدیدنیرو کرده است.

حتی بیشتر، فردگرایی اینجا بر اقتصاد و پداگوژی غالب آمده است چراکه جنبش‌های اجتماعی موفقیت‌های محدودی داشته‌اند.

فردگرایی از آسمان نیفتاده و در ایالات متحده ساکن نشده است؛ تاریخ قابلهٔ آن بوده است. به عنوان نتیجهٔ تجربهٔ تاریخی‌مان، ایده‌های آگاهی اجتماعی و توانمندسازی سیاسی اعتبار کمتری نسبت به تلاش‌های فردی دارند. حتی بیش از فردگرایی که رکن اصلی سرمایه‌داری است، غرق‌شدن در خود نیز در خدمت نیاز سیستم به طبقه‌بندی و تخسیر مردم عامه است، کسانی که سیستم تلاش می‌کند در قالب فرهنگی تجاری و کانفورمیست سازماندهی‌شان کند، که با فردگرایی زیادی که پیشنهاد می‌کند در تناقض است، اما حداقل اتحاد طبقاتی را با هویت توده‌ای جابجا می‌کند.

طبقه و توانمندسازی

پائولو این لحظهٔ بسیار خوبی برای ماست که به پرسش برگردیم. آیا برای ما اینجا در امریکای شمالی ممکن است از شیوهٔ گفت‌وگویی‌ای که از جهان سوم آمده استفاده کنیم؟ چگونه از این نوع پداگوژی رهایی‌بخش اینجا استفاده می‌کنید؟ برای مثال، شرحی می‌دهم دربارهٔ فرارفتن از آنچه تو دربارهٔ فهم «توانمندسازی» به‌مثابهٔ فعالیتی اجتماعی گفتی. شروع به تحلیل کردی که چقدر این برای امریکایی‌های طبقهٔ متوسط یا معلم سخت است که این زمینهٔ اجتماعی را بفهمند، به دلیل ایدئولوژی‌ای که خودش یک انتزاع نیست اما در موقعیت‌های تاریخی بسیار عینی‌ای تولید شده است. اکنون فراتر خواهم رفت، نه خیلی فراتر، در تلاش برای توضیح بهتر فهمم از توانمندسازی به عنوان «توانمندسازی طبقهٔ اجتماعی». نه فرد، نه اجتماع، نه توانمندسازی اجتماعی صرف، بلکه مفهوم «توانمندسازی طبقهٔ اجتماعی».

مخاطره‌انگیز بودن این بیان ممکن است حتی خارج از فهم امریکایی‌های طبقهٔ متوسط و معلمان باشد. آن‌ها ممکن است بگویند این مرد را نمی‌فهمند. ممکن است مدعی

شوند چنین نوع توانمندسازی به آن‌ها ربطی ندارد. چرا؟ چراکه این یک چیز است برای انجام تحلیلی طبقاتی در امریکای لاتین، و چیزی کاملاً متفاوت برای انجام چنین تحلیلی در ایالات متحده وجود دارد. در جامعه‌ای فوق‌العاده پیچیده مانند امریکای شمالی، انجام تحلیلی طبقاتی دشوار است. این بدان معنا نیست که جامعهٔ ایالات متحده بدون طبقات اجتماعی است. طبقاتی اینجا وجود دارد، اما نه با مرزهای جغرافیایی قریب، اینکه ما در امریکای لاتین طبقات اجتماعی داریم واقعیتی قدرتمند است. همیشه در انجام تحلیل طبقاتی در ایالات متحده می‌گویم، ابزارهای مارکسیستی تحلیل معتبر بوده‌اند اما اکنون نیاز دارند تصحیح شوند، به منظور کارامد بودن برای چنین جامعهٔ پیچیده‌ای مانند جامعهٔ امریکا.

چیز دیگری که باید بگوییم این است که زمانی که فهم من از توانمندسازی به طبقهٔ اجتماعی مرتبط است، تلاش نمی‌کنم همه‌چیز را به طبقه تقلیل دهم، آنطور که برخی مارکسیست‌های کوته‌فکر انجام می‌دهند. من نمی‌خواهم این کار را بکنم. تصدیق می‌کنم این شیفتگی‌ای که نسبت به «طبقه» دارم باید برای ایالات متحده بازآفرینی شود. مسئلهٔ توانمندسازی طبقهٔ اجتماعی شامل این است که چطور طبقهٔ کارگر از طریق تجارب خودش، ساخت فرهنگی خودش، خود را درگیر کسب قدرت سیاسی می‌کند. این «توانمندسازی» را چیزی بسیار بیشتر از رخدادی فردی یا روان‌شناختی می‌کند. این به فرایندی سیاسی توسط طبقات تحت‌سلطه اشاره می‌کند، کسانی که به دنبال آزادی از سلطه هستند، یک فرایند تاریخی طولانی که آموزش یک جبههٔ آن است.

ایرا توانمندسازی طبقهٔ اجتماعی همانطور که مسئلهٔ پداگوژی است مسئلهٔ تحلیل هم هست. دربارهٔ روابط طبقاتی، شفافیت و اغتشاش را به‌طور همزمان در دانشجویان یافتم. آگاهی از دانشجویی به دانشجوی دیگر یا از گروهی به گروه دیگر واحد نیست.

آگاهی اغلب درون دانشجویان شبیه به هم متناقض است. در کلاس‌های من، می‌توانی بشنوی که دانشجویان دربارهٔ تقسیم طبقاتی ثروت و قدرت در ایالات متحده صحبت می‌کنند. در همین زمان، می‌توانی بشنوی که دیگران اینکه این نابرابری در حد زیادی وجود داشته باشد را انکار می‌کنند. چه آن‌ها تقسیم طبقاتی، تعصب نژادی یا نابرابری جنسیتی را تصدیق یا انکار کنند، تعداد کمی احساس می‌کنند تاریخ محدودیت‌ها و وظایفی را برای دگرگونی ارائه می‌کند. سپس، در تنفس بعدی، می‌توانی به احساس مظلومیت آن‌ها گوش کنی، شاید منزجز یا ناامید یا حتی بدبین باشند، از اینکه کشوری که مدعی دموکراسی است لبریز از نابرابری، فریب‌کاری و نخبه‌گرایی است. مدت کوتاهی پس از آن، برخی دانشجویان می‌توانند عاشقانه از رویای امریکایی دفاع کنند درحالی‌که دیگران آن را به مثابهٔ اسطوره‌ای که کارایی ندارد نقد خواهند کرد. معلمی در دانشگاه من می‌تواند همهٔ این اظهارات متناقض را از دانشجویان بشنود و باید پداگوژی‌ای طراحی کند که خود را در این پیچیدگی جای دهد.

فکر می‌کنم این پتانسیل‌ها و محدودیت‌های آموزش رهایی‌بخش را تکرار می‌کند. اگر دوره دوره‌ای روشنگر است، تا آنجا که به تلاش دیگران در جامعه برای دگرگونی مرتبط باشد توانمند می‌سازد. همچنین هر دوره به تنهایی فقط بخشی از یک تجربهٔ آموزشی طولانی است. دوباره شگفت‌زده خواهم شد اگر معلمان در جامعهٔ من برای حمایت از اعتمادبه‌نفس و روحیه‌شان به نتایج سریع در کلاس‌ها احساس نیاز کنند. شاید معلمان ایالات متحده به‌طور غیرمعمولی بی‌صبر هستند به دلیل فرهنگ فردگرایانه و تجاری ما، ثبات سریع، تغییرات پویا، درمان سریع، روش‌های عملی، راه‌حل‌های قابل مدیریت. مشکلات جامعه به‌زودی یا در یک کلاس حل نخواهند شد. اما نجابتی در این بی‌صبری وجود دارد چراکه ما را به سوی پاسخ‌ها می‌راند، پس

تنها تله‌ای نیست که می‌تواند منجر به راه‌حل‌های جعلی یا بدبینی در غیاب پاسخ‌های ساده شود.

پائولو اما نکتهٔ دیگری در مسئلهٔ فردگرایی وجود دارد، محیط‌زیست، و پداگوژی. نمی‌دانم با من موافق خواهی بود، ایرا، به عنوان یک امریکایی، اگر محیط‌زیست را به عنوان نیرویی ابزاری و تاریخی بالاتر از همه قرار دهم، که چگونگی فرهنگ ما را می‌سازد. برای مثال، تعداد کتاب‌هایی که در کتاب‌شناسی امریکایی دربارهٔ «چگونگی خوشحال شدن»، «چگونگی ساخت عشق با خوشحالی»، «چگونه شغلی خوب به دست آوریم»، یا «چگونه دوست پیدا کنیم» می‌یابیم. گاهی فکر می‌کنم این باید موضوع بسیار جالبی برای یک پایان‌نامه باشد، انجام پژوهشی دربارهٔ کتاب‌هایی که در طول یک سال در امریکا دربارهٔ خودتوانمندسازی منتشر می‌شوند. پروژه می‌تواند انجام تحلیلی ایدئولوژیک از کتاب‌ها باشد. از یک سو، به شدت فردگرایی را تحریک می‌کنند. از سوی دیگر، همواره تجویزی هستند.

ایرا موافقم. همچنین، برنامه‌های خودتوانمندسازی متنوعی یک‌دفعه مد می‌شوند. شما با توده‌ای از تمرینات برای توانمندسازی احاطه می‌شوید از طریق جذبهٔ فردگرایی. بحث ما اینجا قویاً خودتوانمندسازی را به عنوان دخالتی در آگاهی انتقادی در نظر گرفته است. آیا این پدیدهٔ امریکای شمالی‌ای فرد همچنان به شیوهٔ توانمندسازی اجتماعی پاسخ می‌دهد؟

پائولو دقیقاً! چنین تلاش‌های ادبی و فرهنگی‌ای در مقابل تلاشی انتقادی برای دگرگونی اجتماعی هستند.

ایرا فقط پیچیدگی‌ها را اینجا در ایالات متحده برای مفهوم توانمندسازی طبقهٔ اجتماعی تصور کن. این سرزمینی غنی بوده که مردم بومی در آن ساکن بودند، که تکنولوژی‌شان هیچ سنخیتی با باروت و پتوهای بیمار اروپایی نداشت. مهاجران

سفیدپوست سرزمین را از سرخ‌پوست‌های امریکایی گرفتند، آن‌ها را نابود کردند، و سپس میلیون‌ها بردهٔ سیاه به‌طور غیرارادی کشاورزی‌مان را توسعه دادند، درحالی‌که میلیون‌ها مهاجر فقیر سفید به کارخانه‌های جدید سرازیر شدند. چنین سرمایه‌گذاری گسترده‌ای نیازمند توقعات عظیم است، ظرفیت عظیمی برای ظلم و تحمیل سختی، و یارایی تحمل سختی و ظلم. این تجربهٔ تاریخی متکی بر رویاهای خصوصی کامیابی و آزادی است، نه ایده‌های طبقه مانند فرهنگ‌های لاتین و امریکایی.

رویاهای فردی آزادی و کامیابی در بردگان و مهاجران همچون برده‌داران و صاحبان صنعت این جامعه را تولید کرد. آزادی از بردگی یا فقر خردکنندهٔ زندگی کارخانه‌ای اولیه به معنای رویاپردازی بزرگ دربارهٔ آینده خودتان و فرزندان‌تان بود. دگرگونی بواسطهٔ تجربهٔ تاریخی‌مان مطلوب بود. اما خصوصی‌سازی این مطالبه، شکست جنبه‌های اجتماعی آن، در کنار چیزهای دیگر بازار گسترده‌ای برای کتاب‌های خودکمکی آفرید، سازمان‌های عمومیِ ضعیف از مهار قدرت مخرب انحصارات ناتوان هستند، و این مسئله‌ای برای آموزش گفت‌وگویی است.

پائولو گفتن این کاملاً الزامی است که چقدر این کشور خارق‌العاده و این واقعیت متناقض فوق‌العاده پر از شگفتی و تمول است. شاید دیدن یا صحبت‌کردن دربارهٔ آن برای من نسبت به تو راحت‌تر باشد، چراکه من یک برزیلی هستم، یک خارجی که به آن نگاه می‌کند، و تو یک امریکایی هستی. این یک اشتباه است، اشتباهی بزرگ، که فکر کنیم همه‌چیز در ایالات متحده تثبیت‌شده است. نه! این غیرممکن خواهد بود! نخست، هیچ واقعیتی ثابت نیست. برای مثال، به تو می‌گویم یافتن شهری چنین چالش‌برانگیز و پر از خلاقیت مثل نیویورک آسان نیست. آنچه در ایالات متحده من را شیفته می‌کند دوستی بین اسطوره و واقعیت است، شیوه‌ای که آن‌ها دوستانه کنار

یکدیگر زندگی می‌کنند. شر و خیر، شیطان و فرشته در یک فرهنگ، در چنین رابطهٔ نزدیکی، با هم درگیر سرزندگی‌ای شگفت هستند.

اولین باری که به ایالات متحده آمدم، بخاطر الزا بود، همسرم. زمانی که دعوت شدم، به الزا گفتم، نخواهم رفت چراکه چه چیزی می‌توانم در چنین کشور امپریالیستی‌ای یاد بگیرم؟ الزا با لبخند به من گفت، «چقدر متناقض و ساده‌انگار هستی. ممکن نیست فکر کنی این کشور تنها امپریالیست است. برای آن غیرممکن است که تنها این چنین باشد. چیزهای زیادی آنجا برای یادگیری داری.» بلافاصله مرا قانع کرد و من آمدم. از آن زمان، هرگز آمدن به اینجا را متوقف نکردم. هر سال می‌آیم و همیشه چیزی یاد می‌گیرم، حتی زمانی که صرفاً یاد می‌گیرم یادگرفتن دربارهٔ این فرهنگ چقدر دشوار است!

ایرا حتی اگر اینجا به دنیا بیایی و بزرگ شوی، همچنین دشوار است یاد بگیری این جامعه چطور کار می‌کند. این کشوری عظیم با تقسیمات بی‌نهایت بوم، آب و هوا، نژاد، دین، و طبقهٔ اجتماعی. فرهنگ استوار خودتوانمندسازی، برای مثال، همیشه با جنبش‌های اجتماعی دوره‌ای برای دگرگونی همزیستی کرده است. در تاریخ ما، خودکمکی ایدئولوژی مسلط بوده است، اما همچین دوره‌هایی از تحول سیاسی را داشته‌ایم که بافت اجتماعی مجبور بوده دوباره بافته شود. ما موج‌های متعدد رهایی زنان، دهٔ عمل برای برابری نژادی، جنبش‌های کارگری، و عصر اصلاح مدارس مترقی را داشته‌ایم. این کتاب گفت‌وگویی که در حال انجامش هستیم متکی بر سربازان تساوی‌گرای جنبش‌های دههٔ ۶۰ است. آن فضای سیاسی من و بسیاری دیگر را در تفکر دربارهٔ مدرسه و جامعه شکل داد. در برخی لحظات، رویای آزادی چشم‌اندازی جمعی است و همچنین ایده‌ای که زمانش فرا رسیده است. سپس، رویای امریکایی فردگرا، اتوپیای خودتوانمندسازی، به سوی یک جنبش جذب می‌شود. در

دهۀ ۶۰، زمانی که دانشجو بودم، عمل برای فرد و دگرگونی اجتماعی به‌طور همزمان متداول بود. ترمیم محافظه‌کارانۀ دهۀ ۷۰ و ۸۰ یگانگی سیاسی فرد و تغییر اجتماعی را بواسطۀ ترویج بدنامی «دهۀ مرا[1]» شکافت.

معلم به مثابۀ هنرمند

ایرا در قالب توانمندسازی و پداگوژی، می‌خواهم موضوع دیگری را اینجا مطرح کنم، مسئلۀ معلم به مثابۀ «هنرمند». نقش هنر در تعلیم دگرگون‌کننده مرا به خود علاقه‌مند کرده‌است، پس مایلم پیش از شنیدن دیدگاه تو چیزی دربارۀ این بگویم. گفتن اینکه معلم یک هنرمند است به‌سادگی می‌تواند منجر به سوءتفاهم شود. کار هنرمندان در مواد قابل پیشبینی مانند نقاشی با روغن یا سنگ مرمر یا موزیک است. به چه شیوه‌ای معلمان شبیه مجسمه‌سازان، نقاشان، رهبران ارکستر، و آهنگسازان هستند؟ یک شیوه‌ای که این جنبۀ زیباشناسانۀ تعلیم را می‌بینم قراردادن کلاس مانند ماده‌ای انعطاف‌پذیر است که قبلاً شکلی به خود گرفته است و توانایی این را دارد که شکل دیگری بگیرد. این راهی دیگر برای گفتن این است که یادگیری رهایی‌بخش شامل جامعه‌زدایی است. دانش‌آموزان و معلمان در یک کلاس باکره‌های آموزشی نیستند. ما در مدارس و دانشگاه‌های‌مان افرادی بسیار اجتماعی‌شده هستیم. ما مدت زیادی است متن مدرسه‌ای استادانه‌ای را تمرین می‌کنیم که چطور از ما انتظار می‌رود رفتار کنیم (و رفتار نکنیم). این متن روزمرۀ رابطۀ سنتی بین اقتدارهای ناظر و دانش‌آموزان بیگانه‌شده است. معلم رهایی‌بخش باید این سناریوی روزمره را در کلاس مطالعه کند، ببیند چطور محدودیت‌های اجتماعی‌شده خودشان را به‌طور عینی بیان می‌کنند، و سپس تصمیم بگیرد کدام موضوعات بهترین نقاط ورود برای دگرگونی انتقادی هستند. از این نقاط دسترسی به درون وضعیت، معلم سپس باید ماده‌ای که از فرهنگ

---

[1] Me-decade

دانش‌آموزان می‌شناسد یا ابژهٔ موردمطالعه را بازنمایی کند. این بازنمایی یک موضوع دانش‌آموزی یا زمینه‌ای آکادمیک یا لحظه‌ای از جامعه مسئله یا «رمزنگاری»ای است که به کلاس برای پژوهش ارائه می‌شود. این فرایندی هنرمندانه است، کشف موضوعات کلیدی و نقاط دسترسی به آگاهی، و سپس بازسازی آن‌ها به سوی یک کشف انتقادی برهم‌زننده، مطالعه‌ای طولانی‌مدت را سازماندهی می‌کند.

من در کلاس به هوشی خلاق نیاز دارم تا پداگوژی را با هر گروه جدیدی از دانش‌آموزان سازگار کنم. وقتی هر دوره آغاز می‌شود، باید شروع به تمریناتی کنم که سواد انتقادی دانش‌آموزان را همزمان با شناخت من از دانش‌آموزان توسعه می‌دهد. اگر موضوعات و کلمات کلیدی از آگاهی آن‌ها را در زمانی کوتاه یاد بگیرم، سپس باید آن ماده را طوری پروبلماتیزه کنم تا هردوی ما به فهمی نظام‌مند از ماده دست یابیم. اینجا به قراردادن سواد انتقادی درون موضوعات و زبان دانش‌آموزان ارجاع می‌دهم، اما فکر می‌کنم قالب‌های خلاقانه برای مطالعهٔ بدنهٔ دانش آکادمیک نیز نیاز دارد معلم یک هنرمند باشد. برای مثال، دوست تو در برزیل که استاد فیزیک بود وقتی از دانشجویان می‌خواست آگاهی مردم معمولی را مورد تحقیق قرار دهند خلاق بود، به عنوان شیوه‌ای برای آغاز تاریخی از دورهٔ علمی. تدوین دوبارهٔ دانش آکادمیک ازاین‌رو که موضع ذهنی دانشجویان را مجذوب می‌کند، تخیل زیادی از بخش معلم را به خود اختصاص می‌دهد. همچنین، بعد خلاقانهٔ دیگر در این تدوین دوباره نقدی بر جامعه است.

شکستن خلاقانهٔ آموزش انفعالی لحظه‌ای به زیبایی یک لحظهٔ سیاسی است، چراکه از دانشجویان می‌خواهد فهم پیشین خود را بازدرک کنند و به مثابهٔ یادگیرندگان فعال همراه معلم درک جدیدی را عملی کنند. شاید بتوانیم خود را نمایشنامه‌نویس در نظر بگیریم، وقتی که متون کلاس روزمره را بازنویسی می‌کنیم و متون رهایی‌بخش را

بازکشف می‌کنیم. طرح درس یک متن است علاوه بر اینکه یک برنامهٔ آموزشی است. کلاس صحنه‌ای برای اجراست علاوه بر اینکه لحظه‌ای برای آموزش است. کلاس تنها یک صحنه و یک اجرا نیست، و تنها قالبی برای پژوهش نیست، بلکه همچنین مکانی است که ابعاد سمعی و بصری دارد. چیزهای زیادی را آنجا می‌بینیم و می‌شنویم. چطور می‌توانیم مناظر و اصوات این لحظه را با تهییج توجه انتقادی ناآشنا در دانش‌آموزان سازگار کنیم؟ در قالب خود بافت شفاهی، به زیباسازی کلاس بواسطهٔ سخنان متنوع فکر می‌کنم. صدای انسان در حالات بسیاری صحبت می‌کند: پرسش، بیان، تعمیم، جزئیات، تصاویر، کمدی، ترحم، طعنه، تقلید، احساسات، و... . چقدر از این بافت در هر دوره پدیدار می‌شود؟ چه زمانی کمدی پدیدار می‌شود؟ احساس عمیق کجاست؟

اجازه بده دربارهٔ مسئلهٔ بافت شفاهی عینی باشم. متن روزمرهٔ کلاس معلمی را دارد که دربارهٔ موضوعات رسمی‌ای که به‌طور حاشیه‌ای برای دانش‌آموزان جالب است بسیار بلند صحبت می‌کند. برنامهٔ آموزشی دوردست و روابط اقتدارگرایانهٔ کلاس نیاز دارد که معلم زیاد و بلند صحبت کند، تا به مقداری توجه در مواجه با مقاومت دانش‌آموز امر کند. از سوی دیگر، اگر معلمان مقدار زیاد و بسیار بلند صحبت کنند، دانش‌آموزان بسیار کم و بسیار آرام می‌گویند.

پائولو (می‌خندد) بله، این مسیر کلاس است.

ایرا من با صدایی بلند وارد کلاس می‌شوم و چیزهای زیادی برای گفتن دارم، اگر معلم هستم. کلماتم را به وضوح جدا از هم ادا می‌کنم، تا یادداشت‌برداری راحت‌تر باشد، اگر معلم هستم. از جلوی اتاق صحبت می‌کنم، پشت یک میز سنگر گرفته‌ام، و به‌طور شفاهی بر کلمات کلیدی جملاتم تاکید می‌کنم که می‌خواهم دانش‌آموزان به خاطر بسپرند، جهت آماده‌سازی برای امتحانی که به زودی فرا می‌رسد. حالا، اگر یک

دانش‌آموز هستم، وارد کلاس می‌شوم و تا جایی که بتوانم دور از معلم می‌نشینم. در کمترین مقدار و با آهسته‌ترین صدا صحبت می‌کنم، کلماتم را حذف می‌کنم، چراکه هیچکس واقعا به من گوش نمی‌دهد، یا از آنچه می‌گویم یادداشت‌برداری نمی‌کند، یا نگران آزمونی مبتنی بر کلمات نیست، و همهٔ گفتمان با هدف پاسخ صحیح به سوالات است، پس چرا ادامه یابد؟

اگر به عنوان یک معلم رهایی‌بخش این چیزها را بدانم، واژگون‌سازی خلاقانه‌ام در لحظات صحبت را آغاز می‌کنم. صدایم را بیشتر به ریتم گفت‌وگویی نزدیک می‌کنم تا تعلیمی و سخنرانی. با دقت به سخن هر دانش‌آموز گوش می‌دهم و از دیگر دانش‌آموزان می‌خواهم گوش دهند وقتی یکی از همتایان‌شان صحبت می‌کند. پس از اینکه دانش‌آموز اولین جمله‌اش را تمام کرد پاسخم را شروع نمی‌کنم، بلکه از دانش‌آموز می‌خواهم بیشتر دربارهٔ مسئله صحبت کند. اگر از من بخواهند که نظرم را بگویم، می‌گویم خوشحال می‌شوم فکرم را بگویم، اما چرا افراد دیگری ابتدا دربارهٔ چیزی که دانش‌آموز گفت صحبت نمی‌کنند، که آیا موفق هستید یا نه. اگر پاسخی برای آنچه دانش‌آموز گفته است نداشته باشم، یا تعدادی از نظرات دانش‌آموزان را نفهمم، و نتوانم در سوالات لحظه‌ای برای افشای موضوع مداخله کنم، به خانه می‌روم و دربارهٔ آن فکر می‌کنم و کلاس بعدی را با چیزی شروع می‌کنم که یک دانش‌آموز قبلاً گفته بود، تا اهمیت اظهارات‌شان را به دانش‌آموزان نشان دهم. این مداخلات کوچک سلطهٔ شفاهی‌ای که دانش‌آموزان را به سوی گفت‌وگوی مقاومتی می‌راند نقض می‌کنند. اگر اینجا معلم را به عنوان یک گوینده و شنونده بازآفرینی می‌کنم، همچنین دانش‌آموزان را دعوت می‌کنم تا خودشان را به عنوان شنوندگان و گویندگان در متن کلاسی جدید بازآفرینی کنند. فکر می‌کنم هنر اینجا بازکشف شفاهی است، بازآفرینی صوتی از طریق گفت‌وگو.

سکوت دانش‌آموز با هنر سلطه آفریده شده است. دانش‌آموزان طبیعتاً ساکت نیستند. آن‌ها چیزهای زیادی برای گفتن دارند، اما نه در متن کلاس سنتی. بازکشف جنبه‌های سمعی و بصری کلاس دو شیوه برای هدایت هنرهای ویرانگر آموزش انفعالی است. کشف یک موضوعِ دانش‌آموزی کلیدی و سپس سازماندهی آن به‌مثابهٔ موضوعی اصلی، دگرگونی دربارهٔ موضوع برای توضیح ویژگی آن نیز استفاده‌ای هنرمندانه از گفت‌وگو است.

از زاویه‌ای دیگر، باید اضافه کنم که شوخی لحظه‌ای خلاقانه‌تر است، به‌مثابهٔ کمدی‌ای دوجانبه بین دانش‌آموزان و معلمان و نه صرفاً اجرایی مضحک توسط مربی‌ای سرگرم‌کننده. یکی از خنده‌دارترین و آشکارکننده‌ترین لحظات برای من قدرت دانش‌آموزان برای تمسخر و تقلید مافوق‌شان است. زمانی که در راهروی دانشگاهم راه می‌روم، به گفت‌وگوهای دانشجویان گوش می‌دهم، تا یاد بگیرم چطور با هم صحبت می‌کنند. می‌شنوم که معلمان، رئیسان، و... را مسخره می‌کنند، این تقلیدِ خلاق شگفت‌انگیزی است. اگر در کلاس از آن‌ها بخواهم گفتار مقدماتی من با آن‌ها در آغاز دوره را بنویسند، قادرند تفاسیر خوبی از صدای معلم تولید کنند. همچنین می‌توانند این صدای تعلیمی را از صفحات‌شان با توصیفات رنگارنگ بخوانند. آن‌ها می‌دانند چطور مانند استادان صحبت کنند.

پائولو (می‌خندد) بله، آن‌ها می‌دانند ما چطور صحبت می‌کنیم.

ایرا بااین‌حال، اغلب می‌گوییم آن‌ها انگلیسی استاندارد یا کاربرد صحیح را نمی‌دانند، حتی زمانی که می‌توانند از یک استاد تقلید کنند. آن‌ها چیزهایی دربارهٔ این زبان رسمی اقتدارها می‌دانند. آن‌ها همواره آن را استفاده یا مطالعه نمی‌کنند چراکه کاربرد صحیح زبان ارگانیک آن‌ها نیست، نسبت به توسعهٔ فرعی‌شان در مدرسه و جامعه ارگانیک نیست. آن‌ها کاربرد استاندارد را برای لحظات خلاقی که می‌خواهند

اجرا می‌کنند. اینجا مثالی از زیبایی‌شناسی انتقادی است که معلمان به مثابهٔ هنرمندان نیاز دارند استخراج کنند.

پائولو من دربارهٔ این مسئلهٔ معلم به مثابهٔ هنرمند کاملاً با تو موافق هستم. فقط دو عنصر را به آن اضافه می‌کنم.

اول اینکه اهمیتی ندارد آموزش به‌طور غیررسمی در خانه انجام شود یا به‌طور رسمی در مدرسه، از طریق روابط غیررسمی بین والدین و فرزندان یا روابط رسمی در مدرسهٔ ابتدایی بین معلمان و دانش‌آموزان، آموزش با فرایند پایدار شکل‌یابی مرتبط است. حتی اگر موکداً این وظیفهٔ آموزگار نیست که به دانش‌آموز شکل دهد، اهمیت ندارد سطح آموزش چیست، از دیدگاه من، من یاور دانش‌آموزان در فرایند شکل‌یابی‌شان هستم، فرایند رشد کردن. این فرایند لزوماً فرایندی هنرمندانه است. غیرممکن است در فرایند شکل‌گیری مشارکت کنید، که نوعی تولد دوباره است، بدون لحظاتی زیبا. در این جنبه، آموزش ماهیتاً عملی زیبا است. حتی اگر ما به عنوان آموزگار از این آگاه نباشیم، همچنان در پروژه‌ای ماهیتاً زیبا شرکت داریم. آنچه می‌تواند اتفاق بیافتد این است که آگاه‌نبودن از جنبهٔ زیباشناسانهٔ آموزش ما را تبدیل به هنرمندانی بسیار بد می‌کند، اما با این وجود نوعی هنرمند هستیم، تا جایی که به دانش‌آموزان کمك می‌کنیم وارد فرایند شکل‌یابی دائمی شوند.

نقطهٔ دیگری که آموزش را به رخدادی هنرمندانه بدل می‌کند دقیقاً زمانی است که آموزش عمل شناخت نیز است. برای من، شناخت چیزی زیبا است! به حدی که شناخت یك ابژه را آشکار می‌کند، این آشکارسازی به ابژه «زندگی» می‌بخشد، آن را به «زندگی» فرامی‌خواند، حتی به آن «زندگی» جدیدی می‌بخشد. این وظیفه‌ای هنرمندانه است چراکه شناخت ما کیفیتی حیات‌بخش دارد، آفرینش و جان‌بخشیدن به ابژه‌ها با مطالعهٔ آن‌ها.

همهٔ چیزهایی که گفتی در این ماهیت زیبا از شناخت و تشکیل مشارکت دارد. حرکات، آهنگ اصوات، راه‌رفتن در کلاس، ژست‌ها: می‌توانیم همهٔ این‌ها را انجام دهیم بدون اینکه در همهٔ این زمان‌ها از جنبه‌های زیباشناسانهٔ آن‌ها و تاثیرشان بر شکل‌یابی دانش‌آموزان از طریق تعلیم آگاه باشیم. آنچه فکر می‌کنم این است که ماهیت زیباشناسانهٔ آموزش بدان معنا نیست که ما صریحاً و آگاهانه همواره آن را انجام می‌دهیم. فکر می‌کنم از لحظه‌ای که به کلاس می‌آییم، در لحظه‌ای که به دانش‌آموزان می‌گویید، سلام! چطورید؟، لزوماً رابطه‌ای زیبا را آغاز کرده‌اید. این ازاین‌رو هست که شما آموزگاری هستید که نقشی هدایت‌گر و استراتژیک در پداگوژی رهایی‌بخش دارید. پس، آموزش به‌طور همزمان نظریه‌ای خاص از دانش است که به عمل در می‌آید، و عملی سیاسی و زیبا. این سه بعد همواره با هم هستند، لحظات همزمان نظریه و کاربرد، هنر و سیاست، عمل شناخت همزمان ابژه‌ها را آفرینش و بازآفرینی می‌کند درحالی‌که دانش‌آموزانی که در حال عمل کسب دانش هستند را شکل می‌دهد.

فکر می‌کنم اگر آموزگار بیشتر و بیشتر دربارهٔ این خصایص تعلیم شفاف شود، می‌تواند تاثیرگذاری پداگوژی را بهبود ببخشد. شفافیت دربارهٔ ماهیت‌های زیبا و سیاسیِ الزامی آموزش معلم را تبدیل به سیاست‌مدار و هنرمندی بهتر می‌کند. زمانی که به شکل‌یابی دانش‌آموزان کمک می‌کنیم در حال انجام هنر و سیاست هستیم، چه بدانیم یا نه. دانستن آنچه در واقع انجام می‌دهیم به ما کمک می‌کند آن را بهتر انجام دهیم.

۵
آیا دانش‌آموزان جهان اول نیاز به رهایی‌بخشی دارند؟

شرحی بر «فرهنگ سکوت»

ایرا در این فصل، پائولو، مایلم بیشتر این را به بحث بگذارم که چطور برنامه‌ای رهایی‌بخش را در فرهنگ‌مان اینجا در شمال جای دهیم. برخی معلمان می‌پرسند آیا روش رهایی‌بخش می‌تواند یا باید در کلاس‌هایی در کشورهای توسعه‌یافته به کار گرفته شود. آن‌ها می‌دانند معرفت‌شناسی تو در جهان سوم تکامل یافته تحت شرایط سیاسی و اقتصادی‌ای بسیار متفاوت از آن‌ها در ایالات متحده، انگلستان، کانادا، و اروپا. اکنون مایلم بر جامعه‌ای تمرکز کنم که در آن تعلیم می‌دهم، ایالات متحده. آیا تفاوت‌های بین امریکای شمالی و برزیل این روش را برای کلاس‌های ایالات متحده از اعتبار می‌اندازد؟ آیا آموزش گفت‌وگویی می‌تواند اینجا در شمالِ خوش‌بخت کار کند، که فرهنگش بسیار متفاوت از فرهنگ امریکای لاتین است؟

با کمال تعجب اگر یادگیری رهایی‌بخش تنها در جهان سوم کار کند، معلمان ایالات متحده می‌پرسند آیا همچنان به آن نیاز است. آموزش گفت‌وگویی بر توسعهٔ دموکراسی در مدرسه و جامعه تاکید می‌کند. آیا این شیفتگی‌ای خاص معلمان جهان سوم است که اغلب تحت قانونی نظامی زندگی می‌کنند؟ در جامعهٔ ما اینجا، معلمان و دانش‌آموزان در دیکتاتوری زندگی نمی‌کنند. این دموکراسی‌ای مشروطه بدون کودتاهای نظامی است. بنابراین، تاکید آموزش گفت‌وگویی بر آزادی ممکن است از نظر فرهنگی محدود به سیاست‌های اقتدارگرایانهٔ جهان سوم باشد.

معلمان اینجا نیز جامعه‌ای ثروتمند را می‌بینند، جامعه‌ای بسیار پیچیده، الکترونیکی و مصرف‌کننده. بسیاری دانش‌آموزان می‌خواهند آن را در فرهنگی بسازند که معمولاً دموکراتیک درکش کرده‌اند. معلمان شگفت‌زده می‌شوند اگر مفاهیم رهایی، توانمندسازی، و «فرهنگ سکوت» با واقعیت این دانش‌آموزان سازگار باشد. آیا به کارگیری چنین پداگوژی‌ای اینجا عقلانی است، با واژگانش از سلطه و ظلم؟

این پرسش‌ها درست و مهم هستند. این شک‌ها می‌تواند در توانایی یا تمایل معلم برای آزمون روش‌های رهایی‌بخش دخالت کند. شاید باید صحبت را از تجربهٔ خودم به عنوان یک معلم امریکای شمالی‌ای شروع کنم.

من در اغلب کلاس‌های امریکایی‌ام «فرهنگ سکوت» را می‌یابم. این دانشجویان دانشگاه، بسیاری از کسانی که به تازگی از دبیرستان خارج شده‌اند، بسیاری از جوانان کارگر به که دوره‌های عصر می‌آیند، اکثراً سفیدپوست هستند و اغلب اولین نفری در خانواده‌شان هستند که به آموزش عالی می‌آیند. دانشجویان جوان‌تر از دبیرستان‌های شلوغ بیرون ریخته‌اند و اغلب مبهم است که چه چیزی از دانشگاه می‌خواهند، اما شغل‌های بدی که اکنون در دسترس‌شان است بدتر از بودن در مدرسه است. دانشجویان بزرگ‌تر اغلب به دانشگاه آمده‌اند تا مدرکی برای جذب‌شدن در بازار کار

بگیرند و مشتاق موانعی هستند که در مسیر شغل‌شان قرار گرفته است. این برای من آشنا است که وارد یک کلاس شوم و دانشجویانی را ببینم که آنقدر بیگانه‌شده هستند که صحبت‌کردن در دوره را پس می‌زنند. تجربهٔ من از دانشجویان توسط معلمان دیگر نیز گزارش شده است.

«فرهنگ سکوت»ی که در حال توصیف آن هستم ابعاد متعددی دارد، شامل پاسخ تهاجمی دانش‌آموز در مخالفت، که آن را شبیه به و متفاوت از سکوت کارگران، دهقانان، و دانشجویانی می‌سازد که در *پداگوژی ستم‌دیدگان* (۱۹۷۰) توصیف کردی. یک عنصر درونی‌سازی نقش‌های انفعالی توسط دانش‌آموزان است که توسط کلاس سنتی به آن‌ها دیکته شده است. پداگوژی رسمی آن‌ها را به شخصیت‌های منفعل یا مهاجم بدل کرده است. پس از سال‌ها در کلاس‌های احمقانهٔ انتقال دانش، در دوره‌های خسته‌کننده که با صدای آرامش‌بخش معلم پر شده، بسیاری تبدیل به غیرمشارکت‌کننده شده‌اند، که منتظرند تا معلم قوانین را مشخص کند و شروع به روایت چیزی کند که باید به خاطر سپرده شود. این دانشجویان ساکت هستند چراکه دیگر انتظار ندارند آموزش شامل لذت یادگیری و لحظات اشتیاق یا الهام یا کمدی باشد، یا حتی اینکه آموزش با شرایط واقعی زندگی آن‌ها صحبت کند. آن‌ها انتظار صدای گوش‌خراش معلم را دارند تا ساعات طولانی کلاس را پر کند.

چنین دانشجویانی می‌توانند به‌سادگی منفعل یا در سکوتی سوزان و خشمگین باشند. برخی دانشجویان ساکت وظیفه‌شناسانه یادداشت‌برداری می‌کنند و صوت معلم را دنبال می‌کنند. دیگران ساکت می‌نشینند و به چیزهای پوچ فکر می‌کنند، جداشده از شرایط منزجرکنندهٔ کلاس. همچنین دیگرانی که با خشم نشسته‌اند، با تحمیل یکنواختی و ارتدکسی بر آن‌ها برانگیخته می‌شوند. این سکوت‌ها انواع بیگانگی‌ای

است که بواسطهٔ پداگوژی انتقال دانش در مدارس و دانشگاه‌های ایالات متحده تولید می‌شود.

بعد دوم این فرهنگ سکوت جنبهٔ پرخاشگر آن است، پرخاش محسوس دانش‌آموزان در واکنش به آن، پرخاشگری‌ای که بواسطهٔ تحمیل یادگیری انفعالی تولید شده است. این واقعیتی است که به‌طور نابسنده‌ای «فرهنگ سکوت» نام گرفته است. فکر می‌کنم عبارت «فرهنگ سکوت» بردباریِ انفعالی سلطه را نشان می‌دهد. پاسخ انفعالی به پداگوژی اقتدارگرا به عنوان یکی از نمودهای کلاس درست است. بسیاری از دانش‌آموزان در کلاس به‌سادگی درون پیله‌ای صامت کشیده می‌شوند. دیگران به‌سادگی آنچه برنامهٔ آموزشی رسمی پیشنهاد می‌کند را می‌بلعند، بدون اشتیاق، بدون پرسش از طرح درس. اما علاوه بر این، مقاومتی پرخاشگرانه و منفی نیز وجود دارد. پرخاشگری اجتناب‌ناپذیر است چراکه انفعال شرایط طبیعی کودکی یا جوانی نیست. «خشونت نمادین» در مدرسه و جامعه وجود دارد که سکوت را بر دانش‌آموزان تحمیل می‌کند. نمادین است به این دلیل که تا حد زیادی در نظم اشیاست، نه ضربهٔ فیزیکیِ واقعی، بلکه محیطی از قوانین، برنامهٔ آموزشی، آزمون‌ها، تنبیهات، الزامات، تصحیح، بازسازی، و انگلیسی استاندارد است، که اقتدارها را به عنوان مسئولین تصدیق می‌کند. این محیط‌زیست به‌طور نمادین خشن است چراکه متکی بر دست‌کاری و اطاعت است. آشکارا خود را «دموکراتیک» اعلام می‌کند درحالی‌که در واقع نابرابری را می‌سازد و بازتولید می‌کند. برنامهٔ آموزشی‌ای که به عنوان قانونی، خنثی و خیراندیش ارائه شده است، اکثر دانش‌آموزان را سازگار می‌کند تا از جایگاه‌ها در جامعه اطاعت کنند. نابرابری با توجه به «استعداد»ها و «موفقیت»های گروه‌های مختلف طبیعی جلوه داده شده است. منفعت‌های نخبگان پشت اسطورهٔ «فرصت برابر» پنهان است، حال‌آنکه اصطلاح نخبگانی «کاربرد درست» یکی دیگر از اسطوره‌های خشونت نمادین علیه

سخن محاوره‌ای است که اصطلاحات مردم معمولی را به زبان پایین‌مرتبه و غیرقانونی بدل می‌کند. این ساخت اجتماعی نابرابری از طریق تحصیل به صورت فلکی دیگر عواملی می‌پیوندد که پیام‌ها و اسطوره‌ها را تکرار می‌کنند، در رسانهٔ توده‌ای، تبلیغات توده‌ای، و بازار کار. برای فردِ دانش‌آموز، سخت می‌شود که جایگزینی برای «سیاقی که چیزها هستند و باید باشند» ببیند. اما هزم شکست‌ها نیز دشوار است. در مدرسه، بسیاری دانش‌آموزان علیه نزول ساخت‌یافته‌شان به نیروی کار ارزان و آیندهٔ کم‌دستمزدی که پس از تاثیرات افسرده‌کنندهٔ آموزش عمومی در انتظار آن‌ها است طغیان می‌کنند. در مواجهه با ناظران نامشروع و معلمان، بسیاری از دانش‌آموزانِ بیگانه پاسخی پرخاشگرانه را انتخاب می‌کنند.

فرهنگ تخریب

ایرا برنامهٔ آموزشی نیز پر است از ستایش‌های دموکراسی که به‌طور متناقضی فرهنگ سکوت را پنهان می‌کند. دانش‌آموزان پیام‌هایی دریافت می‌کنند که آن‌ها را تشویق می‌کند علیه اقتدار مستبدانه صحبت کنند. علاوه‌براین، طغیان بواسطهٔ کنش خشونت نمادین برانگیخته شده است، کنشی که مردم را به سوی سکوتی غیرطبیعی می‌راند که برخی از مردم را به این سو سوق می‌دهد که مقاومت کنند و آن را عقب برانند. اگر خشونت نمادین برنامهٔ آموزشی رسمی کاملاً موفق بود، هیچ مشکل انضباطی‌ای در مدارس وجود نداشت. اگر خوب کار می‌کرد، پائولو، تو و من نمی‌توانستیم اکنون این کتاب را صحبت کنیم. بی‌نظمی گسترده در مدرسه بدان معناست که بسیاری از دانش‌آموزان در مقابل فرایند مقاومت می‌کنند. در نتیجه انفعال و پرخاشگری در جامعه از طریق تجارب نهادی ما توسعه یافته‌اند. دانش‌آموزان ابژه‌های این توسعه هستند پیش‌ازاینکه به اندازهٔ کافی بزرگ شوند که به‌خوبی آن را بفهمند یا به‌طور موثر آن را به چالش بکشند. بخشی از دانش‌آموزان به پذیرش منفعل

پرتاب شده‌اند؛ بخشی دیگر قوانین بازی را رعایت نمی‌کنند و طغیان هم نمی‌کنند اما نقشه می‌چینند که «چطور پیش بروند»؛ گروه سوم با پرخاشگریِ آشکار قوانین را تخریب می‌کنند، گروه چهارم توسط سیستم خریده می‌شوند و فعالانه از وضعیت کنونی حمایت می‌کنند. عنصر پرخاشگری به وفور در کلاس‌های ایالات متحده رخ می‌دهد و برای اقتدارها مزاحمت ایجاد می‌کند. شاید خوب باشد این رد پرخاشگرانهٔ سکوت را «فرهنگ تخریب» بنامیم. دانش‌آموزانی که خشونت نمادین برنامهٔ آموزشی را تخریب می‌کنند درحال دفاع از استقلال خود هستند، اغلب به شیوه‌های خودمخرب و مغشوش، برای اطمینان. اما بااین‌حال، آن‌ها به‌طور دفاعی به رژیمی که بر آن‌ها تحمیل شده پاسخ می‌دهند.

رفتار پرخاشگرانهٔ آن‌ها با انتقال دانش مرتبط است. اغلب مواقع مواجههٔ آن‌ها تخریب شفاهی است. برای اینکه اینجا دربارهٔ سیاست گفتمان شفاف باشیم، می‌خواهم صدای آموزشی‌ای را مشخص کنم که پرخاش این دانش‌آموز به چالش می‌کشد. قبلاً دربارهٔ «طنین خواب‌آور» صدای معلم صحبت کردی، صدای روایت‌گر آموزگارِ «انباشتی» که برای دانش‌آموزان می‌خواند تا بخوابند درحالی‌که اذهان خالی دانش‌آموزان را با سپرده‌های دانش پر می‌کند. آن صدای یکنواخت قصد انتقال برنامهٔ آموزشی رسمی را دارد، از معلم و کتب درسی به دانش‌آموزان. تلاش می‌کند دانش‌آموزان را عادت دهد تا نظم را بپذیرند و تفکر انتقادی خودشان را انکار کنند.

صدای آموزشی همچنین خودتخریب‌گر است. این دعوتی به گوش‌دادن غیرجدی و مقاومت است. به خودی‌خود بی‌توجهی را تشویق می‌کند. برنامهٔ آموزشی سنتی از معلمان می‌خواهد ساعت کلاس را با ماده‌ای پر کنند که انتقادی و شایستهٔ یک ساعت توجه نیست. پس نتیجه چیست؟ معلم به صدایی بلند روی می‌آورد که خودش را نیز به اندازهٔ دانش‌آموزان خسته می‌کند، و به گونه‌ای دانش‌آموزان را تشویق می‌کند بدون

اراده کار کنند. حتی آن‌ها را در نقش شنوندگان غیرجدی قرار می‌دهد. پیش‌ازاین اشاره کردم که چطور برخی صداهای سخنرانی مثال‌های فوق‌العادهٔ این اتفاق هستند. معلم به‌طور شفاهی بر کلمات کمی که در یک جمله یا پاراگراف مهم هستند تاکید خواهد کرد. با هدف قرار دادن اسامی، افعال و صفات خاص بواسطهٔ انفجار صدایی بلند، معلم نشانه‌هایی برای دانش‌آموزان ارسال می‌کند دربارهٔ کلمات کلیدی کمی که باید به خاطر بسپرند یا یادداشت کنند، که بعدها در امتحان در قالب سوالات ظاهر خواهند شد. دانش‌آموزان می‌دانند که می‌توانند سخنرانی را نادیده بگیرند و تنها به تاکیدات دوره‌ای گوش کنند، اغلب به حالت فاعلیِ جملات گفتاری، جایی که اسامی، اماکن و تواریخ ذکر می‌شوند. تمرینات احمقانهٔ تنفرآور یا خیلی ساده در کلاس بسیاری از دانش‌آموزان را متقاعد می‌سازد سکوت کنند. این خشم دیگران را برمی‌انگیزد، پس آن‌ها برای تخریب فرایند تلاش می‌کنند. «فرهنگ تخریب» با خشونت نمادین تحصیل بوسیلهٔ خشونت نمادین خودش مواجه می‌شود. درجهٔ پرخاش یا مقاومت دانش‌آموزان اکنون تبدیل به یک بحران برای تشکیلات شده است، بااینکه جنبش‌های دههٔ ۶۰ رفته‌اند.

این بحران بن‌بستی را در کلاس‌های بی‌شمار تولید می‌کند. دانش‌آموزانی که همکاری نمی‌کنند و اقتدارهای سرکش با یکدیگر مبارزه کرده‌اند تا توقفی که «اعتصاب نمایشی» دانش‌آموزان می‌نامَمش را از بین ببرند. بسیاری از دانش‌آموزان اجرا تحت شرایط کنونی مدرسه و جامعه را پس می‌زنند. آن‌ها می‌دانند چطور برنامهٔ آموزشی را تخریب کنند اما قادر نیستند آموزش را به نفع آزادی سازندهٔ خودشان تغییر دهند. مهارت‌های آنان به‌طور استادانه‌ای منفی است. آن‌ها نمی‌دانند چطور مطالبات سازماندهی‌شده برای تغییر را بسازند. درعوض، در پرخاشگری و تخریب بهتر و بهتر می‌شوند، یا به سکوتی عمیق‌تر سقوط می‌کنند، یا مواد مخدر و الکل بیشتر.

دانش‌آموزان پرخاشگر در برخی مدارس در کلاس فریاد می‌زنند، جک می‌گویند، اشیاء را پرتاب می‌کنند، دیر می‌آیند، زود می‌روند، در طول ساعت کلاس در آن راه می‌روند، با واکمن به موسیقی راک گوش می‌دهند، در کلاس می‌خورند، تکلیف خانه را انجام نمی‌دهند، دیگران را اجیر می‌کنند تا مقالات‌شان را بنویسند، و... . تعلیم با این سطح از مقاومت دشوار است. بی‌نظمی روحیهٔ معلم را علاوه بر دیگر دانش‌آموزان تضعیف می‌کند. این بیگانگی نمی‌تواند بواسطهٔ پداگوژی انفعالی‌تر یا اقتدار سخت‌تر حل شود. این نیازمند یک پداگوژی ضدبیگانگی است، پداگوژی‌ای خلاق، انتقادی، و در کنار ذهنیت دانش‌آموزان.

شرایطی که تحت آن تعلیم می‌دهیم سال به سال خراب‌تر می‌شود. وضعیت در برزیل نیز به همین شکل است؟

پائولو پیش‌ازهمه فکر می‌کنم همهٔ شرایطی که ذکر کردی، مانند «فرهنگ سکوت» و «فرهنگ تخریب» واقعاً تجلی چیزی بزرگ‌تر هستند. یک بار دیگر باید به شیوه‌ای بیاندیشیم که مانع مغشوش‌کردن یک چیز به عنوان هدفی برای چیزی دیگر بشود. مهم است بدانیم چرا دانش‌آموزان آنچه انجام می‌دهند را انجام می‌دهند. دوماً، حداقل به‌طور کلی، فکر می‌کنم رفتار پرخاشگرانهٔ دانش‌آموزان امریکایی در کلاس به‌سادگی در برزیل دیده نمی‌شود. تا جایی که می‌توانم بگویم، از شش سال قبل در برزیل پس از شانزده سال تبعید، دانش‌آموزانی داشته‌ایم که به نحوی بسیار ایدئولوژیک منتظر سخنرانی معلم هستند. در تناقضی بسیار جالب، از یک سو آن‌ها منتظر سخنرانی معلم هستند، درحالی که از سوی دیگر بسیار سرزنده علیه فقدان آزادی مبارزه می‌کنند.

ایرا چطور علیه فقدان آزادی می‌جنگند؟

پائولو این کاملاً متفاوت از نوع اختلالی است که اینجا توصیف کردی. آن‌ها درون تشکیلات‌شان علیه فقدان آزادی می‌جنگند، فراتر از همه در زمینهٔ جهانی جامعهٔ

بزرگ‌ترشان، علیه دولت، برای مثال. آن‌ها به شیوه‌ای سازمان‌یافته علیه چیزهایی مثل افزایش شهریهٔ دانشگاه‌های خصوصی می‌جنگند. اگر متعلق به دانشگاهی دولتی باشند، از دولت می‌خواهند پول بیشتری به دانشگاه‌ها بدهد. این متفاوت است، مخالفتی سازمان‌یافته و سیاسی.

اما نمی‌دانم، اگر خیلی ساده‌انگار هستم یا به این مسئلهٔ تخریب اهمیت نمی‌دهم به این خاطر است که هرگز با چنین وضعیتی در هیچ مدرسه یا دانشگاهی در ایالات متحده مواجه نبوده‌ام. دانشگاه‌های مختلفی که اینجا در آن‌ها کار کرده‌ام مکان‌های ممتازی بوده‌اند. هرگز در هیچ یک از این موقعیت‌های ممتاز با این نوع شرایط پرخاشگرانه‌ای که درباره‌اش صحبت کردی مواجه نشده‌ام. اما، وضعیتی که با دانشجویان اینجا دارم معمولی نیست. گمان می‌کنم دانشجویانی که به سمینار من می‌آیند پول زیادی پرداخت می‌کنند تا توجه کنند. البته، آن‌ها برای دوره‌های دیگرشان هم پول زیادی پرداخت می‌کنند. آن‌ها به سمینارها می‌آیند چراکه می‌خواهند بیایند، نه به خاطر حضور اجباری. سمینارها بخش الزامی برنامهٔ آموزشی معمول نیستند. در نهایت، من معلمی برزیلی و خارجی هستم پس وضعیتم بسیار متفاوت از چیزی است که تو و دیگر معلمان امریکایی در کلاس تجربه می‌کنید.

فکر می‌کنم اگر معلمی معمولی در اینجا بودم و مجبور بودم با سرکشی‌هایی که توصیف کردی مواجه شوم، سعی می‌کردم با دانشجویان دربارهٔ این بحث کنم که چرا این تخریب را انجام می‌دهند. حالا، گمان نمی‌کنم رفتاری از روی ترس نسبت به آن‌ها بروز دهم. نه، نه، ما باید سرکشی را به مثابهٔ چیزی کاملاً عینی بفهمیم و در کلاس دربارهٔ دلایلش از خودمان بپرسیم. برای مثال، شاید به دانشجویان بگویم، «بسیار خوب، شما نه تنها من بلکه گروه را برمی‌انگیزید. این یک واقعیت است. می‌خواهم همهٔ ما را همین حالا دعوت به نوعی پرانتز در جلسهٔ امروزمان کنم. اجازه دهید یک پرانتز دور

ابژه‌ای که قرار بود امروز تحلیلش کنیم بگذاریم. به جای ماده‌ای که برای پوشش آن برنامه‌ریزی کرده بودیم، مایلم سرکشی کنونی را به مثابهٔ ابژهٔ حس کنجکاوی‌مان قرار دهم. با انجام آن واقعاً به دنبال چه هستیم؟ و چرا این کار را انجام می‌دهیم؟»

مایلم نظرت را دربارهٔ این بدانم. زمانی که با چنین وضعیتی روبرو شوی چطور با آن مواجه می‌شوی؟ فکر می‌کنم لحظه‌ای که دعوت به توجه جدی روی سرکشی می‌کنیم، البته نه از ترس، آن را به چالش می‌کشیم تا بهتر بشناسیمش.

دانش‌آموزان مجبورند بین دو پاسخ انتخاب کنند. پاسخ اول به‌راحتی افزایش سرکشی است. پاسخ دوم شگفت‌زده‌شدن از این است که او انگیزه‌اش برای سرکشی را از دست می‌دهد. اگر این رویکرد شکست بخورد، معلم چه کار دیگری می‌تواند انجام دهد؟ اخراج دانشجویان؟ شاید به لحاظ فیزیکی معلم از انجام آن می‌ترسد. ورود به فضای سرکشی جهت تلاش برای فرونشاندن اختلال ممکن است از معلم چیزی بخواهد بیش از آنچه می‌تواند به لحاظ فیزیکی انجام دهد. این چیزی است که اکنون از تو می‌پرسم، از تجربهٔ شخصی تو و دیگر معلمان اینجا در ایالات متحده.

ایرا یک روش برای ادارهٔ اختلال کنارگذاشتن مادهٔ درسی آن روز است چراکه دانشجویان پیش‌ازاین آن را برای شما کنار گذاشته‌اند. سپس، به چالش کشیدن دانشجویان برای بحث دربارهٔ چالش خود آن‌ها. اگر بتوانید این کار را انجام دهید، با کلاسی جالب و رابطه‌ای قوی بین معلم و دانشجو کلاس را به پایان می‌رسانید. در این لحظات، وقتی یکی از کلاس‌هایم با قوت در مقابل کار مقاومت می‌کند، گاهی اوقات آنچه پیشنهاد کردی را انجام می‌دهم. «آهنگ را متوقف می‌کنم»، همانطور که اینجا گفتیم، و می‌پرسم چه خبر است، و گفت‌وگویی را شروع می‌کنم دربارهٔ اینکه چرا ما نمی‌توانیم کار را ادامه دهیم. من این انحرافات را موفقیت‌هایی جزئی می‌خوانم. اما همچنین، سطح تخریبی که در دانشگاه اصلی‌ام با آن مواجه هستم به ندرت آنقدر بالا

بوده که جذبهٔ انتقادی اندکی برای دانشجویان را ناممکن سازد. اگرچه کلاس‌های کمی داشته‌ام که در مقابل همهٔ جذبهٔ انتقادی مقاومت کرده‌اند. برخی گروه‌ها نمی‌توانند جذب شوند.

وقتی دانشجوی اخلال‌گری دارم او را تحت‌نظر می‌گیرم تا ببینم چقدر پیش می‌رود. به سوی دانشجوی اخلال‌گر نگاه می‌کنم و ارتباط چشمی و شفاهی با او برقرار می‌کنم تا بداند که متوجه شده‌ام و می‌خواهم که اخلال متوقف شود. اگر نگاه کار نکند، سپس چیزی به او می‌گویم. اگر توقف نکند، چیزی بیشتر و بلندتر می‌گویم. اگر ادامه دهد، ممکن است کلاس را متوقف کنم و از او بخواهم کلاس را ترک کند. تلاش می‌کنم کلاس را برای مدت طولانی‌ای قطع نکنم، یا مواجهه‌ای انجام ندهم که من و دیگر دانش‌آموزان را خسته کند. اگر اخلال شدید باشید، از دانشجو می‌خواهم بعد از کلاس مرا ببیند جایی که صحبتی بسیار گشوده با او خواهم داشت، که بی‌میلی من را نشان دهد و قوانین دقیق رفتار را شفاف سازد. اگر پاسخش به صحبت‌های من دوپهلو و مبهم باشد به او می‌گویم که دوره را حذف کند. اگر واکنش مثبت نشان دهد، او را دوباره به کلاس دعوت می‌کنم. گاهی پافشاری می‌کنم که دانشجو یک جلسه یا یک هفته به کلاس نیاید و کار خارج از کلاس انجام دهد تا فکر کند در کلاس چطور باید رفتار کند. معمولاً تعدادی دانشجو دارم که اجازه نمی‌دهم به دوره برگردند. در برخی کلاس‌ها، گروه‌های کوچکی از دانشجویان اخلال‌گر هستند که اخراج‌شان می‌کنم یا از آن‌ها می‌خواهم به تنهایی خارج از کلاس کار کنند. این کار برای من راحت‌تر از معلمان دبیرستان است چراکه کلاس‌ها و دانشجویان کمتر، و دانشجویان پرخاشگر بسیار کمتری دارم که با آن‌ها ستیزه کنم. همچنین من با بزرگسالانی طرف هستم که مجبور نیستند بواسطهٔ قانون در مدرسه بمانند. «فرهنگ تخریب» که پیش از این توصیف کردم به‌طور یکسان در همهٔ مدارس دیده نمی‌شود؛ برخی بدتر از بقیه

هستند؛ برخی مقدار کمی از آن را دارند یا اصلاً ندارند. این پرخاشگری را توصیف کردم تا از واقعیتی صحبت کنم که بسیاری معلمان باید در شرایطی بدتر از شرایط من با آن مقابله کنند.

مقاومت شاید یکی از نقاط حرکت برای دیدن برخی تفاوت‌ها بین وضعیت ایالات متحده و برزیل باشد. این تفاوت ممکن است نیاز به پداگوژی‌ای گفت‌وگویی را به دلیل مقاومت دانش‌آموزی در مقابل روش‌های سنتی اینجا ضروری‌تر سازد. همچنین باید بگویم کلاس‌های گفت‌وگویی‌ای که آزمایش کرده‌ام پاسخ‌هایی جادویی به انفعال یا پرخاشگری نیستند. آن‌ها نمی‌توانند فوراً بیگانگی و تخریب را به صلح و همسازی تبدیل کنند. نتایج تشویق‌کننده بوده‌اند اما درهم‌آمیخته. برخی مدارس هستند که شرایط‌شان آنقدر بد است که تغییرات جهانی بیشتری نیاز است برای حمایت از تغییراتی که در هر کلاس منحصربه‌فردی رخ می‌دهد.

پائولو چرا بیشتر دربارهٔ مشکلات مقاومت در فرهنگت برای من نمی‌گویی، تا شفاف‌تر شود که معلمان در کلاس با چه چیزی روبرو هستند؟

ایرا مسئلهٔ تخریب دانش‌آموزی اغلب مشکلی در دبیرستان‌های ایالات متحده است که پس‌ازآن به دانشگاه‌ها می‌آید. دبیرستان‌ها در فضاهای شهری و حومه‌شهری تخریب دانش‌آموزی را تجربه می‌کنند. باید اضافه کنم که بسیاری مدارس هستند که منظم‌اند، شاید بسیار منظم! یکی از چنین دبیرستان‌هایی را در ماساچوست دیدم، هیچ صدایی از داخل و خارج کلاس نمی‌آمد، و مجبور شدم بپرسم آیا مدرسه در حال فعالیت است یا نه. اما می‌توانید مقاومت دانش‌آموزی انفعالی یا پرخاشگرانه را در داکوتای شمالی همچون نیویورک ببینید. دبیرستان طبقهٔ متوسطی‌ای در حومهٔ شهر را دیدم و متوجه بی‌نظمی و وندالیسم در آن شدم. در دبیرستان محله‌ام در برونکس جنوبی، کتابخانه به آتش کشیده شد! پرخاشگری در دبیرستان‌های شهری بدنام است

چراکه جنبه‌های نژادی دارد. شهرهای داخلی به‌طور فزاینده‌ای غیرسفیدپوست و فقیر هستند درحالی‌که سپاه معلمان اغلب سفیدپوست و طبقهٔ متوسطی باقی می‌مانند. این خشم بیشتری را در دانش‌آموزان تولید می‌کند.

در دانشگاه‌های نخبگانی هم خروج انفعالی از برنامهٔ آموزشی و مشارکت فعال در آن را می‌بینید، چراکه آن مکان‌های ثروتمند رفتاری مستحکم با آن‌ها دارند. بسیار خوب به نظر می‌رسند. همینطور مدارس خصوصی و عمومی در محله‌های ثروتمندتر. هرچه مدرسه نخبگانی‌تر باشد بیشتر با دانش‌آموزانی ارتباط دارد که به این مکان‌ها می‌روند، پس دلیلی برای کنار آمدن با برنامهٔ آموزشی وجود دارد. بازی کردن تحت قوانین مدرسه‌ای نخبگانی می‌تواند در آیندهٔ شما تاثیر به سزایی داشته باشد. اما در مدارس محله‌های فقیر و دانشگاه‌های دون، دانشجویان آینده‌شان را در وضعیت حال‌شان می‌بینند، زندگی‌ای همراه با کثافت‌کاری و نادیده گرفته‌شدن که هیچ مقصدی ندارد. حساس‌ترین مشاهده‌گر دانشجویان در موج اصلاحی سال ۱۹۸۳، «تئودور سایزر[1]»، پی برد که «طبقهٔ اجتماعی» مهم‌ترین متغیر منفرد در میان مدارس بود. پس از گشتی در مدارس کشور نوشت، «دربارهٔ درآمد خانوادهٔ دانش‌آموزان‌تان به من بگویید تا مدرسه‌تان را برایتان توصیف کنم.» نابرابری طبقاتی و نژادی برای دانش‌آموزانِ عادیِ بی‌میل پنهان نیست. کسانی که پرخاشگرند می‌گویند بازی‌کردن تحت قوانین سرگرمی احمق‌هاست. با خوب‌بودن چیز زیادی برای بدست‌آوردن نخواهید داشت، پس چرا باید خوب رفتار کنید؟ این احساس در بسیاری از دانشجویان دانشگاه اصلی‌ام وجود دارد، کسی که فضاهای پست را می‌بیند و می‌داند که این آموزش شما را جدی نمی‌گیرد، نمی‌توانید اعتباری جدی در جامعه باشید، پس چرا باید آن را جدی بگیرید.

---

[1] Theodore Sizer

علاوه بر سرخوردگی طولانی‌مدت دانشجویان در دبیرستان، دانشگاه‌های پست خشم بیشتری را برمی‌انگیزند.

واقعیت ناراحت‌کننده این است که دانشجویان تا حد زیادی بیگانه‌شده، خسته، و ناهمکار هستند، حتی زمانی که با آن‌ها «خوش‌رفتاری» می‌شود. چه کسی می‌تواند سکوت ملال‌آور یا انفعال‌شان را تقدیس کند؟ اکثر دانشجویان دانشگاه اصلی‌ام پرخاشگر نیستند و در کلاس همکاری نمی‌کنند. آن‌ها منتظر معلم هستند تا صحبت کند و همهٔ کارها را انجام دهد و آن‌ها را تنها بگذارد تا آنچه باید به خاطر سپرده شود را یادداشت کنند. تعداد کمی می‌توانند به کلاسی گفت‌وگویی و رهایی‌بخش پاسخ دهند. اما آن‌ها به‌طور کلی شروع به بیگانگی منفعل می‌کنند، و بسیاری به همین شیوه تا پایان می‌مانند.

دگرگونی سکوت و تخریب: محدودیت‌های آموزش

پائولو جالب است دوباره ببینیم چطور آموزش نظام‌مند یا رسمی، علی‌رغم اهمیتش، نمی‌تواند واقعاً اهرمی برای دگرگونی جامعه باشد. باید به شیوه‌ای دیالکتیکی رابطهٔ بین آموزش نظام‌مند و تغییر اجتماعی، دگرگونی سیاسی جامعه، را بفهمیم. مسائل مدرسه عمیقاً ریشه در شرایط جهانی جامعه دارد، شاید فراتر از همه مسائل نظم و بیگانگی.

وقتی صحبت می‌کردی، به این فکر می‌کردم که برای مثال، چطور معلمی که سال‌های متعدد است در کلاس کار می‌کند، تلاش کند تا تبدیل به مثالی بسیار عینی از معلمی رادیکال و دموکراتیک برای دانش‌آموزان شود، پس از پنج سال می‌تواند ناامید شود، یا به شک‌گرایی سقوط کند. چراکه درواقع دو فرضیهٔ ناامیدی و شک‌گرایی وسوسه‌های مداومی هستند که دریافت می‌کنیم یا اگر با مسائل عینی آموزش مبارزه کنیم در معرض‌شان قرار می‌گیریم.

دقیقاً به این دلیل که آموزش اهرمی برای دگرگونی جامعه نیست، اگر مبارزه‌مان را به کلاس محدود کنیم، ما در خطر ناامیدی و شک‌گرایی قرار داریم. فکر می‌کنم آنچه باید انجام دهیم، از آغاز تجربه‌مان به عنوان معلم، این است که منتقدانه از محدودیت‌های آموزش آگاه باشیم. برای اینکه بدانیم آموزش اهرم نیست، تا از آن انتظار ایجاد دگرگونی‌های اجتماعی عظیم را نداشته باشیم. باید بدانیم انجام چیزی مهم در فضای نهادی مدرسه یا دانشگاه به منظور کمک به دگرگونی جامعه ممکن است. اگر این ماهیت محدود و عینی آموزش را بفهمیم، اگر بفهمیم چطور آموزش رسمی به جامعهٔ جهانی مرتبط است بدون اینکه صرفاً بازتولیدگر ایدئولوژی مسلط و اهرم اصلی دگرگونی جامعه باشد، اگر عمل آموزشی‌مان را به این سبک بفهمیم، سپس از خوش‌بینی ساده‌لوحانهٔ خاصی اجتناب می‌کنیم که می‌تواند در آینده ما را به بدبینی وحشتناکی هدایت کند. با اجتناب از خوش‌بینی ساده‌لوحانه در ابتدا خودمان را از سقوط به ناامیدی و شک‌گرایی باز می‌داریم.

از زمانی که ۱۹ سالم بود تعلیم می‌داده‌ام، زمانی که هنوز در مدرسهٔ راهنمایی بودم، چراکه دبیرستان را دیر شروع کردم. آن زمانی بود که علم نحو زبان پرتغالی را تعلیم می‌دادم. البته، در ابتدا خوش‌بینی ساده‌لوحانهٔ خودم را داشتم که از طریق عملم شروع به کنترل آن کردم. ازاین‌رو، هرچه بیشتر معلم بودم، بیشتر می‌فهمیدم که معلم‌بودن به چه معناست. و حالا، برای مثال، آموزش جبههٔ اصلی عملم است اما هنوز توسط ناامیدی و شک‌گرایی اغوا نشده‌ام. چراکه محدودیت‌های روشنی را در مقابلم دارم، به خودم کمک می‌کنم تا از این دو وسوسه اجتناب کنم. شناخت محدودیت‌های آموزش منجر به کاهش فعالیتم در این فضا نمی‌شود، بلکه در عوض اهداف سیاسی‌ام را توسعه می‌دهد. اما بیش از همه، کار سیاسی‌ام خارج از مدارس را توسعه می‌دهم. نیاز دیدم جایی کنش انجام دهم که اهرم‌های دگرگونی وجود دارند. این میل به کار

خارج از آموزش رسمی همچون داخل آن، در محله‌ها، برای مثال، میلم به آموزش را کاهش نداد بلکه جهت جدیدی بدان بخشید.

شناخت محدودیت‌های واقعی تحصیل رسمی در جامعه به من کمک کرد تا کارم را جهت دهم. دربارهٔ آن محدودیت‌ها، می‌توانم به‌طور عینی بگویم زمانی که همراه گروهی بیست یا چهل نفره از دانش‌آموزان هستم، اینجا یا در برزیل، برخی جنبه‌های واقعیت را جهت تلاش برای افشای آن به بحث می‌گذارم، حتی زمانی که فرایند آموزش را به بحث می‌گذارم، فکر نمی‌کنم وقتی از دانش‌آموزان خداحافظی کنم بیست و پنج انقلابی بیشتر دارم! نه، نه! (می‌خندد) اما چیزی که ممکن است پس از پایان سمینار داشته باشیم افزایش حس کنجکاوی افراد است. ممکن است آن‌ها را به چالش کشیده باشیم تا از تناقضاتی که در جامعه وجود دارد بیشتر آگاه شوند. شاید برخی از آن‌ها شروع کنند به پرسیدن از خودشان که از نظر سیاسی همراه چه کسی و در مقابل چه کسی ایستاده‌اند. شاید تعداد کمی از آن‌ها بسیار شدیدتر درگیر فرایند دگرگونی شوند. این چیزی است که به عنوان یک معلم می‌توانم بگویم چراکه این چیزی است که آموزش می‌تواند انجام دهد، در سطح کنش ما در مدارس عمومی و دانشگاه‌ها.

به خاطر این محدودیت‌ها، در برزیل نیز تلاش می‌کنم زمانی برای کار به عنوان آموزگار و سیاست‌مدار خارج از فضای نهادی یا اداری مدارس داشته باشم. تلاش می‌کنم درون جنبش‌های اجتماعی کار کنم، همراه کارگران. گاهی اوقات نمی‌توانم مستقیماً با گروه کارگران کار کنم. پس، سپس، با گروهی از آموزگاران کار می‌کنم که در میان کارگران تعلیم می‌دهند. اکنون ساعات زیادی ندارم که به این سنخ فعالیت‌هایی که دوست دارم اختصاص دهم.

این بدان معنا نیست که بهتر است کار در مدارس را متوقف کنیم. دوماً، همچنین مهم است تاکید کنیم کسانی که ترجیح می‌دهند درون فضای مدارس کار کنند باید محترم شمرده شوند. این را به این دلیل می‌گویم که گاهی افراد در دام مواضع فرقه‌گرایانه می‌افتند و می‌گویند ما نباید با معلمانی که تنها درون مدارس کار می‌کنند رابطه داشته باشیم. فرقه‌گرایان فکر می‌کنند تنها آن‌ها فعالان حقیقی هستند یا اینکه فعالان تنها باید خارج از مدارس کار کنند. نه. آموزگاران درون مدارس کار مهمی انجام می‌دهند و باید برای مشارکت در دگرگونی اجتماعی محترم شمرده شوند.

برای من، کارکردن درون مدارس کافی نخواهد بود. هرگز برای من کافی نبوده است. به یاد می‌آورم وقتی سی سال پیش در رسیف کار می‌کردم، بارها در ساعت شش یا هشت دانشگاه را ترک می‌کردم و مستقیماً به فضاهای فرودست می‌رفتم، جایی که با چهل یا پنجاه نفر از کارگران جلسه داشتم، گاهی اوقات برای بحث دربارهٔ ماهیت آموزش. اما کسانی هستند که ترجیح می‌دهند تنها درون یا تنها بیرون از مدرسه کار کنند. این حق آن‌هاست.

آنچه برای من بسیار مهم است، این ست که چطور تنها کار نکنیم، چطور دیگران را بشناسیم، چطور روابطی ایجاد کنیم که بتوانیم به یک نشست برویم و بگوییم من بیرون مدرسه کار می‌کنم جایی که این چیزها را مشاهده کرده‌ام، و آیا هیچ‌یک از این واقعیات به شمایی که درون مدرسه کار می‌کنید کمک می‌کند که دگرگونی را بهتر به انجام برسانید؟ خواهم پرسید، آیا آنچه از بیرون می‌دانم می‌تواند به شما کمک کند تا فردا چیزی متفاوت از آنچه امروز انجام داده‌اید را انجام دهید؟ آیا آنچه درون مدرسه انجام می‌دهید به من کمک می‌کند تا دگرگونی را خارج از مدرسه بهتر انجام دهم؟

ایرا معلمان و فعالینی که خارج از آموزش رسمی کار می‌کنند و به مراکز قدرت نزدیک‌تر هستند، همانطور که اشاره کردی اهرم‌های واقعی دگرگونی هستند. ناامیدی بسیاری معلمان از درون مدارس در حال حاضر از اینجا می‌آید که آموزش بخشی افسرده از این جامعه است. آموزش پس از دهۀ ۶۰ رادیکال به حاشیه رانده شده، تا چالش برابری‌طلبی که در دانشگاه‌ها در حال توسعه بود را خرد کند. روزهای بی‌پروای اعتراض، تجربه، و انبساط تقریباً یک‌شبه تبدیل شد به کاهش بودجه‌ها، اخراج، شغل‌گرایی ملال‌آور، و برنامه‌های سرکوب‌کنندۀ بازگشت به اصول. معلمانی که در مدارس یا دانشگاه‌ها برای دگرگونی کار می‌کنند اغلب آنجا احساس انزوا می‌کنند، مقدار کار آن‌ها در چنین فضای اقتصادی سرکوب‌شده‌ای تعجب‌آور است. آموزش بواسطۀ واکنش محافظه‌کارانه به دهۀ ۶۰ دقیقاً به دلیل پتانسیل سیاسی آن به حاشیه رانده شد. تحصیل به درون محدودیت‌های ایده‌های تشکیلاتی بازگشت.

پائولو بله، این مهم است. ادامه بده.

ایرا در دهۀ ۶۰، جنبش‌های اعتراضی در دانشگاه‌ها رونق گرفت و تا حدی به دبیرستان‌ها گسترش یافت. بسیاری از دانشجویان جنگ ویتنام، نژادپرستی، جنسیت‌زدگی، طرح درس رسمی، و روابط اقتداگرایانۀ کلاس را به چالش کشیدند. این اعتراض‌ها به آموزش تشکیلات را برهم زد، که با ضدحمله‌ای طولانی پاسخ داده شد که با نیکسون آغاز و در سال‌های ریگان ادامه یافت. من متناوباً به این تاریخ معاصر ارجاع می‌دهم، چراکه فهم بحران آموزش کنونی ایالات متحده بدون قرار دادن آن در بیست و پنج سال گذشته ناممکن است.

حتی سال‌های محافظه‌کارانۀ ریگان مثال‌هایی از آموزش به میزبانی مخالفان دارد. پایه‌های جنبش‌های ضداتمی و ضدمداخله در دانشگاه‌ها بود. پیش از راهپیمایی غول‌پیکر در ژوئن ۱۹۸۲ در مقابل سازمان ملل در نیویورک، جلسات دانشگاهی‌ای

دربارهٔ رقابت تسلیحاتی وجود داشت که در نوامبر ۱۹۸۱ در ۱۵۱ دانشگاه برگزار می‌شد. در پاییز سال ۱۹۸۴، تظاهرات و جلسات علیه سیاست‌های ریگان در امریکای مرکزی نیز در بسیاری دانشگاه‌ها برگزار می‌شد. در بهار سال ۱۹۸۵، تعدادی از دانشگاه‌ها کنش‌های ستیزه‌جویانه‌ای علیه آپارتاید در افریقای جنوبی داشتند، برخی با صدها بازداشتی و برخی دیگر با هفته‌ها اردو زدن اعتراضی. این جنبش‌ها بازتاب جنبش‌های خارج از دانشگاه، جنبش‌های محیط‌زیستی، زنان، و کلیسا برای صلح بود. درحال‌حاضر، ممکن است برای هر معلم رهایی‌بخش منحصربفردی معقول باشد تا فرصت‌های خارج از روابط را آزمایش کند. گاهی ارتباط می‌تواند به عنوان بسطی بر پژوهشی که در کلاس آغاز شده پنداشته شود. گاهی می‌تواند به عنوان سیاستی موازی پنداشته شود، جدا از تجارب کلاس، به عنوان فعالیت‌هایی در مدرسه یا دانشگاه در کل. گاهی کار خارج از دانشگاه خواهد بود، در یک اجتماع یا سازمان.

آموزش رهایی‌بخش عموماً و کلاس منفرد به‌طور خاص نمی‌توانند خودشان جامعه را دگرگون کنند. نیاز است این محدودیت‌ها تکرار شوند تا هیچ یک از ما دربارهٔ معنای یادگیریِ گفت‌وگویی اشتباه نکنیم. حس کنجکاوی منتقدانه، تا حدودی آگاهی سیاسی، مشارکت دموکراتیک، عادات کنجکاوی فکری، و علاقه به تغییر اجتماعی اهداف واقعی درون دورهٔ گفت‌وگویی هستند. علاوه‌براین، آنچه کلاسی منفرد می‌تواند در ارتباط با سیاست‌های خارج از کلاس انجام دهد محدود است، نه به‌سادگی بواسطهٔ دولت مراقب یا طرح درس استاندارد، بلکه همچنین بواسطهٔ گروهی از دانش‌آموزان غیرعادی در دوره. دانش‌آموزان در کلاس گروهی تصادفی از جمعیت مدرسه هستند. دانش‌آموزان گروهی خودانتخابی هوادار دگرگونی نیستند که به دنبال وظیفه‌ای سیاسی باشند. آن‌ها دگرگونی رهایی‌بخش را به‌طور یکنواخت خواهند پذیرفت. همهٔ گروه‌ها آن را رد خواهند کرد. بنابراین، منفعت معلم در ارتباط

با داخل و خارج لزوماً بواسطهٔ توسعهٔ یکنواخت دانش‌آموزان و تعهدات ایدئولوژیک متنوع آن‌ها محدود شده است. پس، فرایند تعلیم به خودی‌خود در کلاس نمی‌تواند جامعه را بازسازی کند. این می‌تواند کنجکاوی انتقادی را تکامل دهد. می‌تواند تعهد معلم و برخی دانش‌آموزان به هدف دگرگونی را توسعه دهد. اما، جنبش‌های خارج از مدرسه جایی هستند که مردم بیشتری که رویای تغییر اجتماعی دارند دور هم جمع می‌شوند. جنبش سیاسی می‌تواند به عنوان مکانی برای ایده‌ها و کنش‌های سازمان‌یافته توصیف شود که مردم آگاهانه آنجا جمع می‌شوند تا خودشان و جامعه را بازسازی کنند. کلاسی رهایی‌بخش در مدرسه یا دانشگاهی سنتی محلی برای مقاصد درهم‌آمیخته است که بواسطهٔ معلمی گفت‌وگویی همراه دانش‌آموزانی سازمان یافته که صرفاً به آنجا می‌آیند تا به تغییر خودشان و جامعه‌شان فکر کنند. شناخت این تفاوت به اجتناب از سرخوشی و ناامیدی حین عمل درون محدودیت‌های کلاس کمک می‌کند.

زمانی که فکر می‌کردم و همهٔ این چیزها را دربارهٔ محدودیت‌ها و پتانسیل‌های کلاس گفت‌وگویی می‌گفتم، در پس ذهنم دربارهٔ اظهارات پیشینت متعجب بودم. پس اکنون باید برگردم و چیزی از تو بپرسم. لحظه‌ای که شروع به واکنش به تاملاتم درباب «فرهنگ سکوت» و «فرهنگ تخریب» اینجا در مدارس امریکای شمالی کردی، چرا برانگیخته شدی تا محدودیت‌های آموزش را به بحث بگذاری؟ یا چرایی اینکه آموزش اهرمی برای دگرگونی اجتماعی نیست؟

پائولو اه، بله، بله، (می‌خندد) سوال خوبی است. البته، زمانی که آن چیزها را دربارهٔ محدودیت‌های آموزش گفتم، برخی کلمات پشت تاملم وجود داشت که ادا نکردم. بله، از نقطهٔ دور از مسیری شروع کردم! (می‌خندد)

ایرا تو بر فراز نقطهٔ آغاز پرواز کردی و آنسوی کوه فرود آمدی. دربارهٔ کوه صحبت کن.

آنسوی محدودیت‌های آموزش

پائولو می‌خواهم بگویم در بحث در مورد محدودیت‌های آموزش همهٔ انواع اصطلاحات فرهنگی‌ای که دربارهٔ آن‌ها صحبت کردی، مانند سکوت، بیگانگی، تخریب، و پرخاشگری دلایل مادی بسیار بسیار عینی‌ای در جامعه دارند. و می‌خواهم اضافه کنم که تنها از طریق تصدیق دموکراتیک‌مان نیست که این شرایط را تغییر می‌دهیم، بااینکه تصدیق ما به عنوان نیرویی مهم در ایجاد تغییر نیاز است. تنها شرایط اجتماعی می‌تواند واکنش‌های دانش‌آموزان در کلاس را توضیح دهد و این شرایط برای تغییر نیاز به چیزی بیش از پداگوژی دموکراتیک ما دارد.

گفتم «دموکراتیک» به طریقی که اینجا آن را به کار می‌بریم، معلم رهایی‌بخشی که دانش‌آموزان را دعوت به دگرگونی می‌کند، کسی که به شیوه‌ای گفت‌وگویی به جای شیوه‌ای اقتدارگرا تعلیم می‌دهد، کسی که به مثابهٔ دانش‌آموزِ انتقادیِ جامعه مثال می‌زند. از طریق تصدیق یا مثال صرف نیست که واقعیات اجتماعی‌ای را تغییر می‌دهیم که رفتار دانش‌آموزان در کلاس را می‌آفرینند. این واقعیات ریشه در جامعه دارند و واکنش‌های دانش‌آموزان در کلاس را ممکن می‌سازند. از طریق آموزش رهایی‌بخش می‌توانیم اندکی تغییرات موضعی در کلاس ایجاد کنیم که نباید برای تغییر در جامعهٔ جهانی اشتباه باشد، بااینکه این تغییرات بلاواسطه می‌توانند تبدیل به عواملی در دگرگونی بزرگ‌تر شوند.

اگر ممکن بود واقعیت را به‌سادگی با تصدیق یا مثال‌مان تغییر دهیم، مجبور بودیم فکر کنیم که واقعیت درون آگاهی ما تغییر کرده است. پس، آموزگار رهایی‌بخش بودن می‌تواند بسیار ساده باشد! همهٔ آنچه باید انجام دهیم عملی فکری است و جامعه تغییر

خواهد کرد! نه، مسئله این نیست. برای تغییر شرایط عینی واقعیت چاره عملِ سیاسیِ عظیم است، که به بسیج نیروها، سازماندهی مردم، و برنامه‌ریزی نیاز دارد، همهٔ این‌ها تنها درون مدرسه سازمان نمی‌یابد، نمی‌تواند تنها درون کلاس یا مدرسه سازمان یابد.

ایرا موافقم، اما، آیا می‌توانیم آموزش را به مثابهٔ نهادی به بحث بگذاریم که به ساخت رفتار دانش‌آموز کمک می‌کند؟ یا، آیا می‌توانم بگویم زیربخشِ آموزش آگاهی‌ای که عموماً در فرهنگ توده‌ای توسعه یافته را تایید می‌کند یا گسترش می‌دهد؟ برنامهٔ آموزشی رسمی به استحکام آگاهی غیرانتقادی و وابسته کمک می‌کند که از طریق تعدادی از مکانیسم‌ها در جامعه تولید شده‌اند. روابط اجتماعی آموزش در توافق با سلسله‌مراتب جامعه هستند، که «بولز[1]» و «جینتس[2]» به عنوان «اصل تناظر[3]» به آن ارجاع می‌دهند. این بدان معناست که منطق سلطه در مدرسه مانند دیگر نهادها بازتولید می‌شود، پس وقتی آموزش گفت‌وگویی را به کار می‌گیریم لزوماً در تناقض با ایدئولوژی مسلط هستیم، که به‌طور سیاسی با وظیفهٔ مدرسه برای بازتولید سلطه تداخل دارد. فکر می‌کنم این همکاری عینی کلاس رهایی‌بخش برای دگرگونی اجتماعی است. موافقی؟

پائولو بله، اما مایلم به نوبهٔ خودم با این مسئله مواجه شوم، شاید با وارونه‌ساختن مسئله بواسطهٔ به بحث گذاشتن دوبارهٔ دگرگونی جهانی. فکر می‌کنم در این مکالمه روی این نکته تاکید کردیم که اگرچه آموزش اهرمی برای دگرگونی اجتماعی نیست، بااین‌حال خودِ دگرگونی رخدادی آموزشی است. دگرگونی به ما درس می‌دهد، ما را شکل و تغییر شکل می‌دهد. در وهلهٔ دوم، همچنین قانع شدیم که آموزش به‌شدت کمک می‌کند تا شرایطی که در آن هستیم را روشن و افشاء کنیم.

---

[1] Bowles
[2] Gintis
[3] the correspondence principle

این دوباره چیزی را نشان می‌دهد که پیش‌ازاین در صحبت‌های‌مان طرح کردم، که آموزش رهایی‌بخش باید به عنوان چیزی در نظر گرفته شود که خارج از کلاس‌ها به جنبش‌های اجتماعی‌ای می‌رود که علیه سلطه مبارزه می‌کنند.

روشن ساختم که چرا با محدودیت‌های آموزش شروع کردم؟ چطور می‌توانم دلایل واکنش‌های سکوت یا تخریب دانش‌آموزان را بدانیم بدون اینکه فراتر از محدودیت‌های آموزش برویم و ریشه‌ها و راه‌حل‌ها را در سیاست جامعه بیابیم؟ چطور می‌توانیم شرایطی که کلاس را مختل می‌کند تغییر دهیم بدون اینکه جنبشی اجتماعی برای دگرگونی وجود داشته باشد؟ معلمانی که به ریشه‌های اجتماعی این مسئله اذعان نمی‌کنند خودشان را از فهم مخمصه‌ای که در آن هستند منع می‌کنند.

خواندن و مقاومت: کلمات مدرسه در مقابل کلمات واقعیت

پائولو زمانی که بیشتر دربارۀ مقاومت دانش‌آموزی و محدودیت‌های آموزش فکر می‌کنم، این احساس را دارم که یکی از دشواری‌های اصلی دوگانه‌ای است که در تجربۀ آموزشی ایالات متحده وجود دارد. دربارۀ دوگانۀ بین خواندن کلمات و خواندن جهان صحبت می‌کنم. این را به عنوان یکی از موانع اصلی عملی‌ساختن آموزش رهایی‌بخش در امریکا می‌بینم، تلاش برای رسیدن به درکی انتقادی از ابژه‌های تحت مطالعه. منظور من از دوگانۀ بین خواندن کلمات و خواندن جهان چیست؟ احساسم این است که جهان آموزش امریکایی، مدرسه، تفکیک بین کلماتی که می‌خوانیم و جهانی که در آن زندگی می‌کنیم را افزایش می‌دهد. در چنین دوگانه‌ای، جهانِ خواندن تنها جهانِ فرایند تحصیل است، جهانی بسته، جدا از جهانی که در آن تجربه داریم اما دربارۀ آن تجارب نمی‌خوانیم. این جهانِ تحصیل جایی است که کلماتی را می‌خوانیم که کمتر و کمتر به تجارب عینیِ خارجیِ ما مرتبط است و بیشتر و بیشتر در معنای بدِ کلمه تخصصی شده است. در خواندن کلمات،

مدرسه تبدیل به مکانی خاص می‌شود که تنها خواندن کلمات مدرسه را به ما می‌آموزد، نه کلمات واقعیت. جهان دیگر، جهان واقعیت‌ها، جهان زندگی، جهانی که در آن رخدادها بسیار زنده هستند، جهان مبارزات، جهان تبعیض و بحران اقتصادی (همهٔ این‌ها وجود دارد!) با دانش‌آموزانی که در مدرسه هستند از طریق کلماتی که مدرسه از آن‌ها می‌خواهد بخوانند ارتباط برقرار نمی‌کند. می‌توانی این دوگانه را به عنوان نوعی «فرهنگ سکوت» در نظر بگیری که بر دانش‌آموزان تحمیل شده است. خواندن مدرسه‌ای دربارهٔ جهانِ تجربه ساکت است و جهانِ تجربه بدون متون انتقادی‌اش ساکت شده است.

ایرا آموزش گفت‌وگویی پلی بر این شکاف می‌زند. خواندن کلمات را به خواندن واقعیت متصل می‌کند، پس این دو می‌توانند باهم صحبت کنند. این در نهایت به واقعیت دانش‌آموز صدایی در مدرسه می‌دهد، زبان فکریِ انتزاعیِ کلاس را تغییر می‌دهد.

پائولو دقیقاً! فرماندهی مدرسه بر کلمات تنها از دانش‌آموزان می‌خواهد چیزها را توصیف کنند نه اینکه آن‌ها را بفهمند. پس، هرچه بیشتر توصیف را از فهم جدا کنید، بیشتر آگاهی دانش‌آموزان را کنترل می‌کنید. آن‌ها تنها در سطح بیرونیِ واقعیت نگه داشته شده‌اند و به سطح درونی نفوذ نمی‌کنند، به‌سوی فهم انتقادیِ عمیق از آنچه واقعیت آن‌ها را آنطور که هست می‌کند.

نوع آگاهی انتقادی‌ای که در دانش‌آموزان وجود دارد چالشی ایدئولوژیک برای طبقهٔ مسلط خواهد بود. هرچه بیشتر این دوگانه بین خواندن کلمات و خواندن جهان در مدرسه عملی شود، بیشتر متقاعد می‌شویم که وظیفهٔ ما اینجا در مدرسه یا دانشگاه تنها کار با مفاهیم است، تنها کار با متونی که دربارهٔ مفاهیم صحبت می‌کنند. اما، به حدی که در دوگانه‌ای قوی بین جهان کلمه و جهان واقعیت آموزش دیده باشیم، کار روی

مفاهیمی که در متون نوشته شده است به معنای جداکردن متن از زمینه است. و سپس، بیشتر و بیشتر در خواندن کلمات متخصص می‌شویم بدون اینکه مشغول اتصال خواندن با فهمی بهتر از جهان باشیم. در تحلیل نهایی، زمینهٔ نظری را از زمینهٔ عینی جدا می‌کنیم. پداگوژی‌ای دوگانه مانند این قدرت مطالعهٔ فکری را کاهش می‌دهد تا به دگرگونی واقعیت کمک کند.

اگر از نزدیک به آن نگاه کنیم، این دوگانه می‌تواند بسیار مضحک شود. ما را قادر می‌سازد تا بیشتر با نظریه‌ها بازی کنیم، که برخی از آن‌ها حتی خوب هستند. برای مثال، این چیزی است که توضیح می‌دهد چطور برخی مارکسیست‌های خوب هرگز در خانهٔ یک کارگر قهوه ننوشیده‌اند! آن‌ها نظریه‌پردازان مارکسیست بسیار خوبی هستند، که هرگز حتی تجربه‌ای کوچک در محله‌ای فقیرنشین نداشته‌اند. آن‌ها مارکسیست‌هایی هستند که بااین‌حال دربارهٔ تبعیض می‌دانند، چراکه در خیابان‌ها قدم زده‌اند، و درون دانشگاه نیز نژادپرستی را درک کرده‌اند. آن‌ها در مارکس متخصص هستند. هرچند به دلیل انزوای‌شان از زندگی روزمره، متخصصان مارکس مارکسیست نیستند. آن‌ها حتی می‌توانند بگویند مارکس را می‌شناسند اما از او متنفر هستند، چراکه مارکس برای متخصصانی که مفاهیم را به بحث می‌گذارند تنها یک متن است. می‌بینی؟ (می‌خندد) بسیار جالب است که چطور می‌توانیم این نوع افکار را در دوگانهٔ بین خواندن کلمات و خواندن واقعیت خلق کنیم.

چه اتفاقی می‌افتد زمانی که معلمی جوان برای نخستین بار با فرضیهٔ تغییر رفتارش در کلاس روبرو می‌شود؟ چه اتفاقی می‌افتد زمانی که معلم جوان با امکان تغییر عمل تعلیمش روبرو می‌شود؟ شاید او برخی متون را بخواند و برای نخستین بار به این فکر کند که آموزگاری انتقادی شود، شیوه‌ای جدید برای خواندن همزمان کلمات و جهان. چه اتفاقی می‌افتد؟ او با عقیده‌ای جدید به کلاس می‌آید، اما این معلم جدید

قبلاً در دوگانهٔ بین متن و زمینه شکل گرفته است. پس، غلبه بر دوگانهٔ قدیمی و ادغام کلمات و جهان دشوار است. معلم اوقات سختی برای غلبه بر گسیختگی مطالعهٔ فکری از تجربهٔ جهان دارد. به‌طور دیالکتیکی اتصال دو چیزی که به میزان زیاد و برای مدتی طولانی از هم جدا شده‌اند مخالف با آموزش‌های رسمی معلم است.

فکر می‌کنم در این نقطه یکی از تفاوت‌های اصلی بین امریکای لاتین و ایالات متحده را داریم. برای من، این یکی از موانع عظیم پداگوژی رهایی‌بخش اینجا در امریکا است. ایدئولوژی دوگانگی در ایالات متحده بسیار قوی‌تر و عینی‌تر از برزیل است. در برزیل نیز کسانی را داریم که علیه ادغام کلمه و جهان در مطالعهٔ فکری هستند. برخی به دلایل پیچیده مخالف آن هستند مانند متخصصان در یک رشته و برخی ساده‌لوحانه به این دلیل با آن مخالفند که آنچه آن‌ها برای تعلیم انتخاب کرده‌اند نیست. ما افراد جدی‌ای داریم، افرادی خوب، که در کلاس تنها چیزی را می‌خواهند که «جدیت عظیم» می‌نامندش، که به معنای مواد بسیار مفهومی و آکادمیک است مانند هگل، متون، متون، متون. اما مخالفت آن‌ها با آموزش گفت‌وگویی، جایی که متن و زمینه را ادغام می‌کنیم، کلمه و جهان را، از نوع موانعی که در ایالات متحده با آن مواجهی نیست، جایی که مخالفت با چنین تعلیمی بسیار قوی‌تر است. حق با من است؟

ایرا به‌طور کلی، با تو موافقم. برنامهٔ آموزشی رسمی اینجا بسیار تحمیل‌کننده است. متون و پداگوژی سنتی بسیار هنجاری هستند. آن‌ها هنجارهای قدرتمندی ایجاد می‌کنند که معلمان را می‌ترساند، آن‌ها را از انجام چیزی متفاوت دلسرد می‌کند. نتیجه یا یک برنامهٔ آموزشیِ آکادمیکِ کتابی است یا یک برنامهٔ شغلی غیرانسانی. برنامهٔ آموزشی نیز به عنوان نظامی رها از ارزش ارائه می‌شود که در آن تحلیل‌های مفهومی با جهان واقعی دانش‌آموزان ارتباط برقرار نمی‌کند. در برنامهٔ آموزشی رسمی تعصبی قوی نسبت به تجربی‌سازی و انتزاع داریم. جایی که یک دوره بخش‌هایی از واقعیت

را با جزئیات توصیف می‌کند، افشاگری انتقادی سیاست‌های آن را به دانش‌آموزان پیشنهاد نمی‌کند. جایی که یک دوره چارچوب‌های مفهومی را طرح می‌کند، این مفاهیم انتزاعی هستند، بسیار دور از بکارگیری در واقعیت که دانش‌آموزان را از به چالش کشیدن فرهنگ‌شان باز می‌دارد.

دانش‌آموزان در واکنش به این آموزش ناتوانمندساز، این دوگانگی خواندن از زندگی‌کردن، فکر کردن از تجربه کردن، به عدم‌پذیرشی انفعالی یا تخریبی هجومی عقب‌نشینی می‌کنند. فرضیهٔ ما نشان می‌دهد که سلطه بیشتر در حدود غیرشخصی در مدرسه نظم می‌یابد، و بیشتر در روابط اجتماعی گفتمان در پداگوژی انتقال دانش. سلطه همچنین ساختار واقعی شناخت است؛ مفاهیم و ارائه‌هایی که نامرتبط به واقعیت هستند؛ توصیفاتی از واقعیت که به هیچ انضمام انتقادی‌ای دست نمی‌یابند؛ اندیشهٔ انتقادی‌ای که از زندگی جدا شده است. این دوگانگی پویاییِ درونیِ پداگوژی‌ای است که از نظر سیاسی و روان‌شناختی دانش‌آموزان را ناتوان می‌کند.

سال به سال، این دوگانگی اشتیاق دانش‌آموزان به دانش را نابود می‌کند. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند چطور انتظارات کمی از تحصیل‌شان داشته باشند. بسیاری می‌شنوند که معلم در طول ترم برنامهٔ آموزشی را می‌خواند و آن‌ها می‌خواهند فریاد بزنند، خدایا، دوباره نه! آن‌ها هر سال مواد آموزشی مشابهی را دریافت می‌کنند، یا مادهٔ جدیدی را دریافت می‌کنند که به شیوه‌ای انتزاعی و احمقانه ارائه شده است، اسماً متفاوت است اما حساً دوره‌هایی قابل تبادل هستند که در پوچی‌شان شبیه یکدیگرند. طرح درس اجباری و امتحان‌های استاندارد و کتاب‌های درسی تجاری بر سال‌های فوق‌العادهٔ زندگی دانش‌آموزان ریاست می‌کند (و زندگی معلمان). جای تعجب نیست که فرهنگ تخریب اینجا وجود دارد. شاید معلمان در برزیل یا اروپا در فرهنگ‌هایی کار کنند که مقاومت دانش‌آموزی بیشتر کنترل شده است. برزیل و اروپا نیز سیستم‌های

آموزشی اقتدارگرایی دارند. اما آن‌ها جوامع سنتی‌تری نسبت به ایالات متحده هستند. بنابراین، شاید آنجا نظم بیشتر و پرخاشگری کمتری در کارکرد روزمرهٔ نهادها باشد. دانش‌آموزان ممکن است موانع فرهنگی بیشتری بر رفتارشان داشته باشند.

پائولو در دانشگاه‌ها، به‌طور پکلی، این سطح از پرخاشگری در مدارس امریکا که دربارهٔ آن صحبت کردی را در برزیل نمی‌بینم و در اروپا ندیده‌ام. اما، این نوع از پرخاشگری، همانطور که گفتم، اکنون در دبیرستان‌ها در برخی از مناطق حاشیه‌ای سائوپائولو وجود دارد. این پرخاشگری به دلایل اجتماعی وجود دارد، در برزیل همچون ایالات متحده. این مسئله‌ای شخصی نیست. ازاین‌رو، برخی نوجوانان از فقدان شرایط مناسب برای زندگی خشمگین هستند که مدارس را تخریب می‌کنند و به معلمان حمله می‌کنند.

ایرا اینجا هم همینطور است، بیکاری و شرایط زننده در مدرسه و جامعه جوانان را بیگانه می‌کند، مخصوصاً در شهرهای داخلی.

انتظار می‌رود در این وضعیت نامساعد یادگیری گفت‌وگویی را به کار بگیریم. پداگوژی جدید در دوگانگی آموزش قدیمی واقع خواهد شد که خواندن متون را از خواندن جهان تفکیک می‌کند. تعلیم ما به زبان و موضوعات دانش‌آموزان احترام خواهد گذاشت، اما بواسطهٔ پژوهش‌های انتقادی آن‌ها را به شرایطی تغییر خواهد داد که تخریب می‌کنند یا تسلیم انفعال می‌شوند. رویکرد رهایی‌بخش می‌تواند شرایط را برای برخی روشنگری‌ها خلق کند، برخی مطالعات نظام‌مند، اما هیچ ضمانتی نیست که گفت‌وگو در هر محیط خاصی بتواند بی‌نظمی یا انفعال را متوقف کند. مطمئناً دورهٔ رهایی‌بخش نمی‌تواند مشاغل بیشتر، یا شرایطی برای خانواده‌های پایدارتر، یا نژادپرستی و جنسیت‌زدگی کمتر، یا مسکن بهتر، رقابت تسلیحاتی کمتر، دانشگاهی دموکراتیک‌تر، یا حتی ساختمان مدرسه‌ای جذاب‌تر تولید کند. فقط مخالفت

سازمان‌یافته می‌تواند به این اهداف دست یابد. آنچه می‌توانیم بگوییم این است که روش گفت‌وگویی منطق سلطه را نقض می‌کند، برنامهٔ آموزشی دوگانه‌شده را نقض می‌کند، و روابط اجتماعی یادگیری را به چالش می‌کشد که دموکراسی و تفکر انتقادی را منع می‌کنند. البته این به خودی‌خود جامعه را تغییر نخواهد داد، اما می‌تواند برای انفجاری در حین جنگ کلاسی در کلاس درس هدف قرار گیرد. گفت‌وگو امید آتش‌بسی بین دانش‌آموزان و معلم را عرضه می‌دارد، برای گشایشی بحثی درباب واقعیت هر دو را می‌پوشاند. این‌ها را به عنوان محدودیت‌هایی عملیاتی برای معلم رهایی‌بخش در فرهنگم می‌بینم.

پائولو فکر می‌کنم این محسوس است. و درباب سرکشیِ دانش‌آموز که درباره‌اش صحبت کردی، فکر می‌کنم یکی از وظایف ما، که بسیار دشوار است، باید تلاش برای دگرگونی آگاهی سرکشانه به آگاهی انقلابی باشد. البته این آسان نیست، چراکه تفاوت کیفیِ فوق‌العاده‌ای بین این دو وجود دارد، جایی که آگاهی سرکشانهٔ محض و کنش منجر می‌شود بواسطهٔ بازیگری کنش انجام دهید، تا فقط نشان دهید علیه چیزی هستید که حتی به خوبی درک نکرده‌اید.

سرکشی بدون آگاهی انتقادی تقریبا برون‌ریزیِ ناتوانی است. اگر آن را به آگاهی انقلابی دگرگون کنید، سپس واکنش و نگرشی کاملاً متفاوت دارید. این شروع می‌کند به متصل‌کردن تاکتیک‌ها به استراتژی، به‌طور دیالکتیکی. شروع می‌کند به قراردادن کنش‌هایش درون محدودیت‌ها و فرصت‌های واقعی تاریخ، در آن لحظه. از این دگرگونی سرکشی بسیاری چیزها ممکن می‌شود.

ایرا با این بحث شروع کردیم که آیا فرهنگ سکوتی که در ایالات متحده یا جای دیگر وجود دارد به همان سبکی است که در جامعهٔ امریکای لاتین یا برزیل وجود دارد. همچنین پرسیدم آیا دانش‌آموزان در دموکراسی‌ای ثروتمند نیاز به رهایی‌بخشی

دارند حتی اگر در فرهنگ‌های اقتدارگرا که در جهان سوم معمول است زندگی نکنند.

چه بازتاب نهایی‌ای در مقایسهٔ شرایط شمال و جنوب داری؟

پائولو اینجا شما ثروت، قدرت، و ساختمان‌های بزرگ دارید. اما، ثروت در شمال تنها دست‌کاری عظیم و سلطه در فرهنگ را پنهان می‌کند. امریکایی و برزیلی هر دو در جوامعی سرمایه‌دارانه زندگی می‌کنند. ازاین‌رو، هر دوی ما با دست‌کاری و بیگانگی روبرو هستیم، با حکومت نخبگان به عنوان اقلیتی ممتاز که به کل جامعه فرمان می‌دهند. این نخبگان در هر دو ملت به ما می‌گویند که منابع شخصی آن‌ها «منافع ملی» هستند. درحالی‌که کنترل‌شان را بواسطهٔ نامیدن منافع‌شان به عنوان منافع ملی پنهان می‌کنند، اینجا در ایالات متحده، در مرکز زندگی می‌کنی، متروپل سرمایه‌داری. در برزیل، ما در حاشیه هستیم، شدیداً وابسته به مراکز مالی در شمال. وابستگی ما را فقیر نگه می‌دارد و این فقر همه‌جا محسوس می‌شود، برای مثال، در خیابان‌های سائوپائولو. در شمال، قدرت و ثروت پنهان کردن تناقضات، نابرابری‌ها، و تبعیض را آسان‌تر می‌کند. با وجود این، فرایند یکسان است، فرایند سلطه. اما، فرهنگ‌های زندگی با نگاه جوامع بسیار متفاوت ما را فرا گرفته است. شرایط مبهم زندگی روزمره در فرهنگی ثروتمند می‌تواند موجب اغتشاشات خاصی در شمال شود، که روشنگریِ انتقادی را دشوارتر و الزامی‌تر می‌سازد.

٦

چطور آموزگاران رهایی‌بخش می‌توانند بر تفاوت‌های زبانی با دانش‌آموزان غلبه کنند؟

پژوهیدنِ زبانِ دانش‌آموز: زبان ویژه و نقطهٔ شروع گفت‌وگو

ایرا ما صحبت دربارهٔ اصلاح معلم از رویکرد انتقال دانش به شیوه‌های گفت‌وگویی را آغاز کردیم. ادامه دادیم به صحبت دربارهٔ دگرگونیِ اولیه میان دانش‌آموزان، محدودیت‌های آموزش رهایی‌بخش و نیز مخاطرات آن، فرهنگ سکوت و تخریب، و چطور آموزش رهایی‌بخش با فرایند دموکراتیکش و رویای جامعهٔ برابری‌طلبش متفاوت از حمایت برنامهٔ آموزشی رسمی از نابرابری است. آنچه می‌خواهم در این فصل به آن بپردازم مسئلهٔ زبان است، زبان ویژه‌ای که معلمان به‌وسیلهٔ آن با اغلب دانش‌آموزان یا حوزهٔ عمومی صحبت می‌کنند.

معلمان دربارهٔ تفاوت‌های بین زبان آن‌ها و زبان دانش‌آموزان می‌پرسند، که موانع گفت‌وگو هستند. گاهی این به‌مثابهٔ تضاد بین زبان آکادمیک و زبان محاوره‌ای به

بحث گذاشته می‌شود. اگر معلم و دانش‌آموزان نتوانند به زبان‌های منفک خودشان به‌خوبی باهم ارتباط برقرار کنند گفتمان دموکراتیک در کلاس پا نمی‌گیرد.

معلمان در دانشگاه‌هایی آموزش دیده‌اند و زبانی متمدن را یاد گرفته‌اند که بسیار متفاوت از زبان ویژهٔ اغلب مردم است. زبان زندگی روزمره نسبت به انگلیسی استاندارد، کاربرد درست، کلمات ویژه و نحو گستردهٔ روشنفکران بیگانه است. این مسئله در دانشگاه‌های عمومی، مدارس داخل شهر، و جایی که آموزگاران سفیدپوست به دانش‌آموزان غیرسفید تعلیم می‌دهند، حادتر است. شکاف زبانی بین دانش‌آموزان طبقهٔ کارگر و استادان‌شان بزرگ است، درحالی‌که مردم رنگین‌پوست اغلب به گویش‌ها و زبان‌های مختلف صحبت می‌کنند. لاتینی‌ها اسپانیایی صحبت می‌کنند؛ آسیایی‌ها به زبان‌های متنوعی صحبت می‌کنند؛ آفریقایی-هایتی‌ها به زبان مخلوط فرانسوی صحبت می‌کنند. درکنار گروه‌های دوزبانه در ایالات متحده، همچنین مسئلهٔ انگلیسیِ سیاه متعدد و متنوع وجود دارد، بسته به جایی که فرد سیاه‌پوست متعلق به آنجاست، هندی‌های غرب تا روستایی‌های جنوب تا شهری‌های شمال تا نیجریه. می‌توانی ایده‌هایی از مسئله‌ای پیچیده‌تر از تفاوت سادهٔ زبان طبقهٔ کارگر از صدای متمدن معلم بگیری.

این مشکلات زبانی همچنین توسط فعالان در محله‌ها، ادارات، کارخانه‌ها و فروشگاه‌ها تجربه شده است. نیاز داریم بدانیم چطور زبانی بسازیم که بر این شکاف پلی باشد. آیا چیزهای کمی دربارهٔ تجربه‌ام از مواجهه با این مسئله بگویم؟

پائولو بله، چیزی دربارهٔ تجربهٔ تدریست بگو و سپس من نیز دربارهٔ این مسئله صحبت خواهم کرد.

ایرا من اغلب به دانشجویان کارگر سفیدپوست در یک دانشگاه شهری درس می‌دهم. با آن‌ها، به زبانی متفاوت از زبان کنونی‌ام با تو، صحبت می‌کنم. همچنین،

گفتمان کلاسم یکسان با گفتارم در میان معلمان دیگر نیست، زمانی که در سمینارها یا کمیته‌ها یا کارگاه‌ها همراه‌شان هستم. حتی گفتار کلاسی‌ام شبیه زبانی نیست که در زندگی خصوصی‌ام فارغ از دانشگاه استفاده می‌کنم. زبانی که در دوره‌هایم با آن صحبت می‌کنم پس از سال‌ها گوش‌سپردن به دانش‌آموزان تکامل یافته است. باید این نکته را اضافه کنم که در طبقهٔ کارگر رشد کرده‌ام، پس گفتار بنیادینم گفتاری متمدن نبوده، چیزی که تولیدشده تا منبعی برای خلق گفت‌وگو با دانش‌آموزان غیرسنتی باشد.

من به سراغ دو دانشگاه و دههٔ ۶۰ رفتم، پس با گذر زمان به جریان اصلی کلاس‌های انگلیسیِ پذیرش آزادم برگشتم، با زبانی روشنفکرانه و سیاسی صحبت می‌کردم که بی‌شباهت به زبان زندگی روزمره بود. اما، همچنان لهجهٔ برانکس جنوبی را در صدایم داشتم، که لحنی نزدیک به دانش‌آموزان به من می‌داد، حتی اگر نحو و واژگانم متفاوت بود.

در اغلب کلاس‌ها، با مطالعهٔ گفتار دانش‌آموزان، می‌توانستم عبارات و اصطلاحات را همچون ریتم، لحن و زبان بدن دریابم. همچنین توانستم به احساسی نسبت قدرت تحملِ مفهومی آن‌ها دست یابم، که در چه لحظاتی صدای فلسفی من فراتر از محدودیت‌های فهم مفهومی آن‌ها می‌رفت. تلاش کردم تا جملاتم را به روش زبان مکالمه‌ای بگویم، در قالب سرعت، شوخی، ارجاعات محاوره‌ای، و عباراتی که توسط دانش‌آموزان استفاده می‌شد. آموزشم اینجا شامل درخواست از دانش‌آموزان می‌شد تا توضیح دهند چه زمانی اصطلاحاتی که نمی‌دانستم را استفاده می‌کنند. آن‌ها بسیار بی‌میل بودند که صحبتم متوقف کنند و از من بخواهند تا عباراتم را توضیح دهم، پس نمی‌توانستم فهم آن‌ها از آنچه گفته‌بودم را به‌سادگی محاسبه کنم چراکه آن را با صدای بلند و به‌طور مکالمه‌ای و گذرا گفته بودم. اگر در ارتباط با آن‌ها بودم باید از

آن‌ها می‌خواستم تمریناتشان را آماده کنند تا ببینم. همچنین از خودم دربارهٔ روابط اجتماعی گفتمان می‌پرسیدم، سیاست مبادلات کلامی در کلاس درس، خطی برای صحبت که از برنامهٔ آموزشی سنتی ارث برده‌ایم. تغییر واژه‌نامه، نحو، سبک شوخ‌طبعی، و آهنگ گفتار یک چیز است، اما تغییر روابط گفتمان کلاس به‌طور مناسب چیز دیگری است. قبلاً چیزی دربارهٔ این گفته بودم که چطور به‌سوی متنِ کلاسیِ رسمی اجتماعی شده‌ایم. معلم با صدایی بلند صحبت می‌کند و دانش‌آموزان با صدایی آرام. معلم اکثر کلمات را با بلندترین صدا می‌گوید، ساعات کلاس را با ذهنیتش تحت سلطه قرار می‌دهد، ذهنیت دانش‌آموزان را محدود می‌کند. صدای تعلیمی معلم کلاس را با کاربرد درست تصرف می‌کند که دانش‌آموزان را احاطه و سخنانشان را منع می‌کند، واکنش‌های سکوت و تخریب را برمی‌انگیزد. همانطور که قبلاً اشاره کردم، تراکم کلامی یک متفکر آموزش‌دهنده به‌سادگی می‌تواند بیان کلامی دانش‌آموزان تحت آموزش را خفه کند، مخصوصاً دانش‌آموزان طبقهٔ کارگر. صدای سخنرانی تعلیمی رسانه‌ای سفت و ضمخت، در اشکال استاندارنش ناآشنا است، و با تحقیر عمومی برای دانش‌آموزانی که نمی‌توانند در کاربردی بیگانه نقش ایفا کنند، پرمخاطره است. جای تعجب نیست که آن‌ها خفه می‌شوند، بسیاری از معلمان می‌پرسند که چطور می‌توانند به مشارکت دانش‌آموزان دست یابند. مطالعهٔ صدای معلم و زبان دانش‌آموزان نقطهٔ شروع است.

من تنها زمانی می‌توانم زبان، آگاهی، موضوعات کلیدی، و مهارت‌های شناختی واقعی دانش‌آموزانم را یاد بگیرم که به من اجازه دهند، زمانی که گفتمان کلاسی‌ای را خلق کنم که در آن گشوده باشند. تنها بواسطهٔ شناخت سطوح تفکر، مهارت، و احساسشان می‌توانم به‌طور موثر تعلیم دهم، اما تنها زمانی می‌توانم این‌ها را مورد پژوهش قرار دهم که آن‌ها برای اجرای نمایش گشوده باشند. گشوده‌بودن به‌معنای تولید زبانی است

که آنچه آن‌ها می‌دانند را در قالب کلماتی که می‌دانند آشکار می‌کند. آن‌ها در تعلیم‌دادن با من همکاری نخواهند کرد مگراینکه کلاس به‌مثابهٔ انسان‌هایی مورد احترام در پروژهٔ مهمِ تعلیم با آن‌ها برخورد کند. قلمروی کلامی کلاس یک کلید برای این گشایش است. این به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد بدانند که آیا این کلاس می‌خواهد تکراری از کلاس‌های بیگانه‌کنندهٔ گذشته باشد، یا جسارتی خلاقانه ممکن است. یک صدای معلمیِ تحمیلی فرهنگ‌های سکوت و تخریب آن‌ها را تثبیت می‌کند.

هفته‌های ابتدایی ترم مهم‌ترین زمان برای تمرین خویشتن‌داریِ صدایم است. تلاش می‌کنم بیشتر از آنچه ضروری است نگویم، سپس، شروع می‌کنم تا جایی که ممکن است همراه دانش‌آموزان بگویم، پس به زبان ویژه و آگاهی آن‌ها دست پیدا می‌کنم زمانی که نقش‌های فعال در گفت‌وگو را تمرین می‌کنند. کلمات آن‌ها مواد خامی هستند که مطالعه می‌کنم. می‌فهمم به چه شدت و در میان چه کسانی فرهنگ‌های سکوت و تخریب وجود دارد. ضروری‌ترین موضوعات برای گردآوری دادهٔ تصادفی از دانش‌آموزان را می‌آموزم. همچنین اصطلاحاتی از واژه‌نامهٔ آن‌ها را می‌شنوم که به زبان درحال‌توسعهٔ خودم می‌افزایم. سطوح توسعهٔ شناختی و سیاسی را یاد می‌گیرم. هرچه بیشتر می‌شنوم، بیشتر در تجارب آن‌ها و سطوح دانش‌شان فرو می‌روم.

دانش‌آموزان انتظار دارند صحبت‌های زیادی از معلم بشنوند که به تجربه‌شان ربط ندارد و معنای زیادی نمی‌دهد، همراه با تاکیدی معلم‌گونه بر کلمات کمی که ارزش رونویسی دارند برای امتحاناتی که به زودی فرا می‌رسند. مایلم همهٔ ما را از این انتظارات اجتماعی‌زدایی کنم. زمانی که دانش‌آموزان به دبیرستان یا دانشگاه دست می‌یابند عادات بسیار قدیمی و قدرتمندی وجود دارند که تبدیل سکوت اجتماعی‌شده

و گرفتن پاسخ از دانش‌آموزان در مباحثات گسترده را سخت می‌کنند. عادات کلامی معلم در کلاس حتی قدیمی‌تر است، پس واژگون‌سازی خودش نیز بسیار سخت است. زمانی، گروه جوانی از دانش‌آموزان به من گفتند که خیلی آهسته صحبت می‌کردم. به من گفتند «واقعی» بودم و آن‌ها را ساکت نمی‌کردم، اما آن‌ها را با جملات و عبارات بلندم به خواب می‌بردم. پس، سرعتم را افزایش دادم. بیش‌ازهمه، می‌خواهم تمام گفتارم ارزش گوش‌سپردن داشته باشد، چراکه باید از حق استاد برای خسته‌کردن دانش‌آموزان دست بردارم. این قانونی نانوشته از نابرابری مدرسه است: معلمان حق ویژه‌ای در کلاس دارند تا ادامه دهند و ادامه دهند حتی اگر همه خسته شده باشند. می‌خواهم دانش‌آموزان بدانند که برای خسته‌کردن آن‌ها صحبت نمی‌کنم، نه برای تمرین کنترل، نه برای تحمیل دانش، و نه برای پر کردن ساعت و پول درآوردن، بلکه برای ارتباط برقرارکردن، برای شناخت چیزی همراه آن‌ها. من بسیار می‌دانم و بسیار در کلاس صحبت می‌کنم. اما، نمی‌توانم به گفتمان کلاس اجازه دهم سخنرانی‌ام را روی یک پایه قرار دهند.

برای من، کلاس گفت‌وگویی به‌عنوان مباحثه‌ای طولانی که موضوعات و شکل خود را می‌یابد، بهترین بوده است. سفری بالقوه که صبر و شکیبایی را در بخشی از من برمی‌انگیزد. دانش‌آموزان برای مدتی طولانی وارد بحث نمی‌شوند. پس، باید پویایی‌های گروه را عملی کنم تا نیروی حرکت مبادلات را بسازم. مایلم به اکتشاف کلامی به‌مثابهٔ یک آزمونِ درجریان برای شیوهٔ گفت‌وگویی فکر کنم. اگر بشنوم پاسخ‌های کوتاه یک کلمه‌ای از دانش‌آموزان به سوی من می‌آید، می‌فهمم که گفت‌وگوی انتقادی کار نمی‌کند. همچنان یک آزمونِ درجریان دیگر زمانی است که دانش‌آموزان یکدیگر را در مبادلات کلامی مخاطب قرار دهند. از فرهنگ‌های قدیمی سکوت و تخریب آن‌ها، تمایلی ندارند که با یکدیگر صحبت کنند همانطور

که تمایلی ندارند با معلم صحبت کنند. اگر به اظهارات یکدیگر به شیوه‌ای جدی پاسخ دهند، می‌بینم که تا حدی اجتماعی‌زدایی درحال‌انجام است. چراکه آن‌ها همتایان خود را به‌مثابهٔ خالقان بحثی ارزشمند در محیطی فکری بازمی‌شناسند. آن‌ها درحال غلبه بر بیگانگی‌شان هستند.

می‌دانی بسیاری معلمان وقتی با سکوت دانش‌آموز یا پاسخ‌های یک کلمه‌ای مواجه می‌شوند چه می‌کنند؟ معلمان شروع به پاسخ‌دادن به سوال خودشان می‌کنند! این را بارها در دبیرستانی مشاهده کردم که از آن بازدید کردم و سپس دوباره در برنامه‌ای دانشگاهی که آن را ارزیابی می‌کردم. همچنین مثال‌های بیشتری از این عادت عجیب و غریب در گزارشی دربارهٔ دبیرستان‌های شهر نیویورک خوانده‌ام. برای غلبه بر شرمساری سکوت دانش‌آموزان، معلمان شروع می‌کنند به داشتن مکالمه‌ای بسیار هوشمندانه با خودشان در طول کلاس، با صدای بلند به پرسش‌هایی پاسخ می‌دهند که خودشان با صدای بلند پرسیده‌اند. اگر معلم انتقال دانش پاسخ‌هایی که در طرح درس وجود دارد را از پیش دارد، چرا با حدس‌های دانش‌آموزان وقتش را تلف کند؟ معلم می‌تواند به پرسش خودش پاسخ دهد و از آن عبور کند! این زیباترین لحظه در پداگوژی سنتی است، چراکه دانش‌آموزان دوباره یاد می‌گیرند که چطور پاسخ ایده‌آل، قاعده‌مندیِ کامل، پیش‌ازاین در ذهن معلم و کتاب درسی تعبیه شده است. چطور سخنان دانش‌آموزان می‌تواند این کار را بهتر انجام دهد؟ بهشت قبلاً کشف و فردوسِ دانش کامل شده است. تنها اگر دانش‌آموزان به اندازهٔ کافی ساکت بمانند، معلم را مجبور خواهند ساخت تا پاسخ کامل را بلند بگوید، یک تکهٔ دیگر از درب بهشت را در میان‌شان توزیع کند. سپس، البته، دانش‌آموزان رونویسی خواهند کرد یا به‌سادگی از پاسخ درست چشم‌پوشی می‌کنند، با موفقیت آرزوی برنامهٔ آموزشی برای به کار انداختن آن‌ها را تخریب می‌کنند.

یک عادت گفتمانیِ دیگرِ معلمان، استفاده از ضمیر «ما» است هنگامی‌که با کلاس صحبت می‌کنیم. طرح درس رسمی دانش‌آموزان را ساکت کرده و آن‌ها را از معلم دور ساخته است، پس معلم رفاقتی جعلی را می‌آفرینند با گفتن، «ما تصمیم داریم مقاله‌ای برای هفتهٔ آینده بنویسیم،» یا «ما می‌خواهیم فردا دربارهٔ انقلاب فرانسه صحبت کنیم،» درحالی‌که منظور واقعی معلم این است، «من تکلیفی به شما اختصاص می‌دهم برای هفتهٔ بعد، مقاله‌ای بنویسید دربارهٔ...». در دوره‌های سنتی، «ما» کاملاً بی‌معنی است، دموکراسی‌ای کلامی که فقدان دموکراسی واقعی را پنهان می‌کند. اقتداری یگانه در مقابل کلاس یک «من» است که مسئول «آن‌ها»ست. هنگامی‌که چنین معلمی از «ما»ی جعلی استفاده می‌کند، حقیقت این است که دربارهٔ هیچ «ما»یی صحبت نشده است. «ما»ی معلمی تنها زمانی می‌تواند تبدیل به «ما»یی معتبر در قالبی گفت‌وگویی شود که به مشارکت دانش‌آموزان در کلاس احترام بگذارد.

سیاست گفتمان اینجا کلیدی است. شیوه‌ای که ما در کلاس صحبت می‌کنیم بسیار در خطر است. عادلانه است بگوییم که سرنوشت آموزش گفت‌وگویی در گفتمان کلاس استوار است.

طبقهٔ اجتماعی و گفتمان کلاس: گفتار انتزاعی در مقابل گفتار عینی

پائولو وقتی دربارهٔ زبانی که من استفاده می‌کنم و زبانی که دانشجویان در ابتدای حضورشان در دانشگاه استفاده می‌کنند، فکر می‌کنم، بیش‌ازهمه در سال اول دانشجویان در دانشگاه، مجبورم دوباره به دوگانهٔ بین خواندن کلمات و خواندن جهان فکر کنم، میان رقص مفاهیم، رقص مفهومی‌ای که در دانشگاه یاد گرفته‌ایم، و جهان عینی‌ای که مفاهیم باید به آن ارجاع دهند. زمانی‌که به مسئلهٔ زبان در کلاس فکر می‌کنم، مشکلی که بدان بازمی‌گردم فاصلهٔ مفاهیم از عینیت است. مفاهیم باید با واقعیتی عینی در ارتباط باشند اما نیستند، این مشکلی پداگوژیک را می‌آفرینند.

هنگامی‌که دانشجویان در دانشگاه نزد ما می‌آیند، تجربهٔ آن‌ها از زبان بسیار بیشتر از تجربهٔ تعریف عینیت وجودشان است، تجربه‌ای از رقص با مفاهیم توسط خودشان ندارند.

زمانی‌که به زبان به عنوان چیزی درگیر در طبقات اجتماعی بیاندیشیم، مشکل کلاس را ساده‌تر می‌فهمیم. برای مثال، زمانی‌که نحو خودمان را با نحو کارگران مقایسه می‌کنیم، هیچ اهمیتی ندارد که کارگران امریکایی هستند یا برزیلی، می‌توانیم درک کنیم چطور شرایط طبقاتی از طریق زبان بیان شده‌اند. و به‌سادگی می‌بینیم چطور کارگران، برای نمونه، زبانی بسیار مستقیم دارند همچون زندگی‌ای که بسیار مستقیم است. عینیت زبان‌شان منعکس‌کنندهٔ عینیت وجودشان است؛ زبان آن‌ها به اندازهٔ تجربه‌شان عینی است. برای مثال، گاهاً وقتی می‌گویم «زاغه» یا «تبعیض»، کلمات بدون هیچ وزنی دهانم را ترک می‌کنند، گویی کلمات سبکی هستند. وقتی آن‌ها را می‌گویم، البته، معنای عمیق‌شان را احساس می‌کنم، اما بیش‌ازهمه معنا را به‌طور فکری دریافت می‌کنم، از طریق توصیف واقعیت و فهم آن به عنوان مفهومی که، به دلیل انتخاب سیاسی‌ام در جامعه، حداقل مرا به عینیت نزدیک می‌کند اما نه به‌مثابهٔ یک واقعیت. اما زمانی‌که همین کلمات توسط مردمی گفته می‌شود که در زاغه‌ها زندگی می‌کنند و توسط مردمی که مورد تبعیض قرار گرفته‌اند، زبان وزن دارد. ۲۰ کیلو برای هر کلمه! (می‌خندد) این کلمه‌ای بسیار سنگین است هنگامی‌که دهان فرد را دقیقاً در واقعیت عینی کلمه ترک می‌کند. البته، به‌طور نمادین صحبت می‌کنم اما منظورم را می‌فهمی.

مسئله برای من، برانداختن کلماتی مانند «معرفت‌شناسی»، «سوژهٔ شناختی»، «پراکسیس»، «دست‌کاری»، «ایدئولوژی»، «طبقات اجتماعی»، «دگرگونی»، «ناحیه‌گرایی»، یا «بیگانگی» از زبان معلمم نیست. نه. این مفاهیم مسلماً برای ما مهم

هستند! آن‌ها بواسطهٔ تاریخ اندیشه شکل یافته‌اند. آن‌ها معنا دارند. مسئلهٔ من انکار آن‌ها نیست، بلکه بیشتر چگونگی کاربرد آن‌ها به شیوه‌ای است که در کنار عینیت قرار بگیرند. مسئله این است. چگونگی کاهش فاصلهٔ بین زمینهٔ آکادمیک و واقعیتی که دانش‌آموزان از آن می‌آیند، واقعیتی که باید بهتر و بهتر بشناسمش تا حدی که به طریقی درگیر فرایند تغییر آن شوم.

همچنین برای من مهم به نظر می‌رسد، ایرا، تا یکبار دیگر تاکید کنم که این تفاوت‌های زبانی یا اصطلاحی که به آن ارجاع می‌دهیم بنیانی سیاسی و ایدئولوژیک دارد. مسئلهٔ قدرت اینجاست، پوشاندن اصطلاحات ما و مشکلات زبان بااینکه ما همیشه این قدرت را درک نمی‌کنیم. تفاوت‌های زبان موکداً مشکلات زبانی یا پداگوژیک نیستند. طبقهٔ مسلط این قدرت را دارد که زبانش را به عنوان زبان استاندارد معین کند. آنچه ما در کلاس انجام می‌دهیم تا حد زیادی متاثر از قدرت استانداردهای نخبگانی است.

به دلیل این اشتغال ذهنیِ سیاسی به زبان، اشتغال ذهنی دیگری داریم: چطور زبان مفهومی را به عینیت نزدیک کنیم زمانی که با دانش‌آموزان در کلاس کار می‌کنیم. دانش‌آموزان به دانشگاه می‌آیند و مسئلهٔ عینیت مفهومی تبدیل به مسئله‌ای واقعی در دورهٔ آموزشی می‌شود. من همین تجربه را با دانشجویان تحصیلات تکمیلی در یک ترم و دانشجویان کارشناسی در ترم بعد داشتم. اول‌ازهمه، در ابتدای دوره، از آن‌ها خواستم دربارهٔ زندگی‌شان خارج از دانشگاه صحبت کنند. هیچ اهمیتی ندارد که آن‌ها در حال تدریس در مدرسه یا دانشگاهی دیگر هستند، یا در حال تحقیق، یا کار در یک بانک. از آن‌ها خواستم دربارهٔ کاری که می‌کنند و چگونگی انجام آن صحبت کنند، دربارهٔ اینکه وقتی در دانشگاه نیستند چطور سخن می‌گویند. فقط پرسیدم، چرا شروع به صحبت دربارهٔ کاری که انجام می‌دهید نمی‌کنید، یک به یک؟ و از هیچ ساعتی استفاده نکردم، هیچ محدودیت زمانی. بواسطهٔ این نوع از عمل، به‌طور ضمنی

شروع کردم به دریافت زبان آن‌ها و ضرورتاً موضوعات آن‌ها، که از طریق کلمات آن‌ها و نحو آن‌ها می‌آمد.

دانشجویان در برزیل عموماً از طبقهٔ متوسط می‌آیند. آن‌ها اغلب کارگر یا دهقان نیستند. به همان جهان کلامی‌ای تعلق دارند که من دارم، اما هنوز فهمی از رفتار آکادمیک مفاهیم ندارند. اما اگر به دانشگاه بیایند، نیاز دارند یاد بگیرند چطور از مفاهیم به شیوه‌ای استفاده کنند که در آکادمی استفاده می‌شوند. اگر چنین نظم معتبری از مفاهیم زبان را دریافت نکنند، برای مثال، چطور مارکس را خواهند خواند؟ و چه حقی دارم که بگویم آن‌ها مجبور نیستند مارکس بخوانند چراکه مارکس برای آن‌ها بسیار سخت است؟ اگر زبان مفهومی را یاد نگیرند، چطور می‌توانند ساختارگراها یا کارکردگراها را بخوانند، که مجبور به خواندن‌شان هستند؟

می‌خواهم همراه دانشجویان فهم‌شان از زبان مفهومی را بسط دهم، اما دوره را با عینیت آغاز می‌کنم، با مباحثهٔ با آن‌ها دربارهٔ تجربیات‌شان. بواسطهٔ بحث دربارهٔ زندگی عینی‌شان، به محض اینکه هرکس اولین سخنانش در کلاس را بیان می‌کند، آنچه از نقطه‌نظری گفت‌وگویی باید انجام دهم این است که شروع به نظردادن روی هر گزارش کلامی کنم. اگر دانشجویان در سمینار برای توصیف تجربیات‌شان صحبت کنند، زمانی که تمام می‌کنند، یک یا دو نکته از بیان آن‌ها می‌گیرم، و آن‌ها را روی تخته می‌نویسم، از دانشجویان می‌پرسم منظور او از این کلمات چه بود. در این لحظه، به دانشجو می‌گویم آنچه در حال تلاش برای انجامش هستم این است که فراتر از عینیت زبان شما بروم و به مفهومی‌سازی برسم. رفته‌رفته، معلم باید دانشجویان را با زبان آکادمیک و نظری آشنا کند. گاهی معرفی‌کردن آن الزامی نیست چراکه دانشجویان قبلاً دارای آن شده‌اند. پس، شما فقط احکام زبان را تقویت می‌کنید. یکی از چیزهایی که باید برای دانشجویان کاملاً روشن کنیم این است که همهٔ ما حق پرسش

داریم، منظورت از این چیست؟ هیچ دلیلی برای شرمساری وجود ندارد اگر بپرسید معنای چیزی چیست. این درسی ساده و مهم است.

در کاهش فاصلهٔ بین مفاهیم و واقعیت، در شروع از فهم دانشجو از عینیتش همانطور که آن را بیان می‌کند، مسئلهٔ زبان درگیر عمل شناخت است، عمل روشنگریِ تدریجیِ معنای مفهومیِ تجربه. باید از ادراکات دانشجو شروع کنیم، اهمیتی ندارد که آن‌ها دهقانانی در آموزش غیررسمی هستند یا کارگر هستند یا اینکه دانشجویان دانشگاه هستند. باید از سطوح درک واقعیت آن‌ها آغاز کنیم. این بدان معناست که از زبان آن‌ها آغاز می‌کنیم، نه از زبان خودمان. بلکه از سطوح دانش آن‌ها دربارهٔ واقعیت شروع می‌کنیم، تلاش می‌کنیم همراه آن‌ها به سطوح دقیق‌تر شناخت و بیان واقعیت برویم.

ایرا با شروع از ادراکات دانشجویان موافقم. اجازه بده موضوع زبان‌های متضاد در کلاس را کاوش کنم. در مدارس نخبگانی که دانش‌آموزان تا حدی زبان مفهومی را از پس‌زمینه‌های ممتازشان دریافت کرده‌اند بیشتر می‌توانیم از زبان مفهومی خودمان استفاده کنیم. اما هنگامی که دانشگاه‌های باشکوه را ترک می‌کنیم و به‌سوی دانشگاه‌های عمومی یا مدارس عمومی شهری یا برنامه‌های اجتماع‌محور می‌رویم، زبان ویژهٔ ما مشکل است. چطور باید گفتارمان را تغییر دهیم؟

پائولو به‌نظر می‌رسد این مسئله از اهمیت بیشتری برخوردار باشد. تفاوت بزرگی وجود دارد که پیش‌ازاین بدان اشاره کردم، بین علم لغت و نحوی که در آکادمی به عنوان روشنفکران استفاده می‌کنیم و نحوی که از مردم عادی، دهقانان، وطبقهٔ کارگر می‌شنویم. دو زبان ویژه که شکل متفاوتی دارند. در یک زمان، این تفاوت‌ها به ما اجازه نمی‌دهد به عنوان روشنفکران بگوییم که گفتار عامه ظرفیت انتزاع را ندارد. مردم معمولی انتزاعی که دانشگاهیانی مثل ما انجام می‌دهند را انجام نمی‌دهند. انتزاع

ما بیشتر و بیشتر ما را از عینیت دور می‌کند. زمانی که مردم معمولی سخن می‌گویند، تلاش می‌کنند تجارب‌شان را بواسطهٔ تمثیل‌ها، استعاره‌ها، و داستان‌ها بفهمند، که آن‌ها را نزدیک به عینیت نگاه می‌دارد. داستان‌هایی که آن‌ها می‌گویند شیوهٔ پاسخگویی آن‌ها به پرسش‌هایی است که ما می‌پرسیم. از سوی دیگر، آن‌ها داستان می‌گویند تا خود را در رابطهٔ با جهان بیان کنند، و به جهان‌شان تجلی بخشند. استعاره‌ها و تمثیل‌ها جانشین مفاهیمی هستند که ما استفاده می‌کنیم، که مزیت عمیقاً عینی‌بودن در مقایسه با انتزاعی‌بودن زبان روشنفکری هستند. داستان‌ها با عینیتی سروکار دارند که طبقات عامه می‌دانند، که شناختی به شیوه‌های ارگانیک نسبت به هستی‌شان است. مشکلی که برای ما خودنمایی می‌کند به‌عنوان ستیزه‌جویان یا آموزگاران سیاسی‌ای که در میان گروه‌های عامه کار می‌کنند این است که، چطور می‌توانیم رفته‌رفته ساختار اندیشهٔ این گروه‌ها را بیاموزیم و چگونه می‌توانیم استعاره‌های آن‌ها، و نقش تمثیل‌ها و داستان‌ها را کاملاً فهم کنیم تا بتوانیم مفاهیم انتزاعی خودمان را به زبان آن‌ها بازگردانی کنیم. دقیقاً به همین طریق است که ارتباط بین خودمان و این گروه‌های عامه را افزایش می‌دهیم. اینجا چیزی را تکرار خواهم کرد که قبلاً به آن اشاره کرده بودم: این مسئلهٔ منع گروه‌های عامه از دستیابی به نوع مشابهی از زبان مفهومی‌ای که ما به کار می‌بریم، نیست. مسئله این است که بفهمیم چطور مردم عادی از طریق اشکال بیانیِ اخلاقیِ ویژه و عمیق‌شان قادر به آشکارساختن مشکلات جهان هستند. زبان آن‌ها پر از قضاوت دربارهٔ جهان‌شان است، که در داستان‌ها و تمثیل‌های‌شان جای گرفته است. نیاز داریم بدانیم چگونه آن‌ها قادر به بازگردانی مفاهیم ما به عینیت زبان عامه هستند.

ایرا می‌توانی دربارهٔ این صحبت کنی که چطور زبانت را از یک موقعیت تا موقعیت دیگر تغییر می‌دهی؟ زمانی که به اجتماعات مسیحی می‌روی، یا به حاشیه‌های شهر، آیا آنجا در میان دهقانان، کارگران، و فعالان مسیحی به زبان متفاوتی صحبت می‌کنی؟

پائولو اگر در دانشگاهی در برزیل کار می‌کنم، یا با گروهی از دانشجویان اهل امریکای شمالی، از زبان آکادمیک استفاده می‌کنم. اما زمانی‌که از زبان آکادمیک استفاده می‌کنم، اگر متوجه شوم که دانشجویان در فهم معنای کلمات مشکلاتی دارند، به استفاده از کلمات ادامه می‌دهم اما می‌گویم «به این معنا که...» و معنا را توضیح می‌دهم. برای مثال، وقتی می‌گویم «چرخهٔ نوسئولوژیکال» و متوجه می‌شوم که دانشجویان متوجه آن نشده‌اند، سپس می‌گویم، «به معنای چرخهٔ شناخت، ارتباط بین شناخت دانش موجود و تولید دانش جدید.» گاهی فراتر می‌روم و ریشه‌های کلمه را به بحث می‌گذارم. ازاین‌رو همواره به دانشجویان پیشنهاد می‌کنم از فرهنگ واژگان مخصوص استفاده کنند.

اما زمانی که با گروهی از دهقانان کار یا صحبت می‌کنم، ناممکن است دربارهٔ «چرخهٔ نوسئولوژیکال» صحبت کنم. نه به این دلیل که دهقانان قادر به فهم معنای این اصطلاح نیستند؛ آن‌ها به‌طور شگفت‌انگیزی در فرایند شناخت مشارکت می‌کنند. آن‌ها می‌توانند این را به‌مثابهٔ فرایندی فهم کنند که در آن زندگی می‌کنند، تولید دانش و شناخت آنچه می‌دانید، که دو لحظه از «چرخهٔ نوسئولوژیکال» هستند که پیش‌ازاین دربارهٔ آن صحبت کردم. دهقانان در دو لحظه مشارکت می‌کنند، کسب دانش و تولید دانش، برحسب سطوح تجربهٔ فکری‌شان. آنچه نمی‌توانند بفهمند زبانی است که برای نام‌گذاری آن به کار می‌رود.

فرض‌کن در حال صحبت با گروهی از دهقانان هستم و نشستی نظام‌مند یا رسمی نیست، بلکه تنها به آنجا رفته‌ام. به تلفظ این کلمات آکادمیک نمی‌اندیشم. بااین‌حال، اگر لازم باشد در طول مکالمه دربارهٔ فرایند شناخت با آن‌ها صحبت کنم، باید به زبان آن‌ها سخن بگویم. باید کلماتی را از واژگان آن‌ها بدانم که بتوانم برای صحبت دربارهٔ این ماده از آن‌ها استفاده کنم. می‌توانم از آن‌ها بپرسم، برای مثال، چطور دروکردن

آنچه کاشته‌اند را آموخته‌اند. پاسخ خواهند داد، «با انجام آن». سپس می‌توانم از آن‌ها بپرسم، چطور به فرزندان‌تان می‌آموزید که این کار را انجام دهند؟ پاسخ خواهند داد، «آن‌ها را همراه خود می‌بریم و می‌بینند که این کار را انجام می‌دهیم». سپس، خواهم گفت، «ببین، این همان چیزی‌ست که منظور من است، یادگیری دانشی که واقعاً اکنون وجود دارد، و همواره می‌تواند کسب شود، هنگامی که دربارهٔ چرخهٔ یادگیری صحبت می‌کنم منظور من این است. شما دانش را تولید می‌کنید و می‌توانید بدانید که چیزی را می‌شناسید». از تجربهٔ تعلیم آن‌ها به فرزندان‌شان یا شناخت چگونگی کاشتن و درو کردن، تلاش می‌کنم مثال‌هایی بیابم، واژگانی برای توضیح مفاهیمم.

ایرا بنظرت تفاوت زیادی بین صحبت با دهقانان و صحبت با کارگران در شهر وجود دارد؟

پائولو اه، بله. زبان کارگران بیشتر درگیر با نوع مبارزهٔ سیاسی‌ای است که در آن حضور دارند. کارگران در مبارزه‌ای هستند که عموماً بیش از آنچه تجربهٔ دهقانان به دهقانان می‌آموزد، به آن‌ها می‌آموزد، مگراینکه دهقانان نیز در فرایند بسیار خوبی از مبارزه باشند، که از آن نیز بیاموزند. یادگیری اجتماعی آن‌ها بواسطهٔ تضاد سیاسی، کارگران را برای فهم نوع تفکری که ما در دانشگاه انجام می‌دهیم گشوده‌تر می‌سازد. اما حتی میان کارگرانی که بیش از دهقانان درگیر سیاست هستند، از زبان آکادمیک پیشرفته استفاده نمی‌کنم. ازاین‌رو، باید استعاره‌ها و زبان نمادین آن‌ها را یاد بگیرم. ما مجبوریم بیشتر و بیشتر ارزش استعاره‌ها را از آن‌ها بیاموزیم. چطور ممکن است گفتن چیزهای زیادی بواسطهٔ استعاره‌ها جایگزین پیچیدگی مفاهیم آکادمیک ما شود؟

ایرا به نظرت استعاره‌ها جایگزین خوبی برای زبان آکادمیک هستند؟

زبان مفهومی در مقابل زبان استعاری: دگرگونیِ زبان آکادمیک

پائولو همین حالا، می‌توانم استعاره‌ای بسیار جذاب به زبان نمادین را تکرار کنم که روزی در دوره‌ای در دانشگاه استفاده کردم. روزی، یک روشنفکر تلاش کرد در فعالیت‌های گروهی از دهقانان مشارکت کند. هر روز نزد آن‌ها می‌رفت، تلاش می‌کرد تبدیل به نوعی راهنما شود. در روز سوم یا چهارم، یکی از دهقانان به او گفت، «ببین، رفیق من، اگر فکر می‌کنی آمده‌ای اینجا تا به ما یاد بدهی چطور یک درخت را ببریم، نیازی نیست، چراکه ما پیش‌ازاین می‌دانستیم که چطور این کار را انجام دهیم. آنچه نیاز داریم بدانیم این است که آیا تو بعد از سقوط درخت هم همراه ما خواهی بود یا نه». این زبانی بسیار نمادین است. بسیار غنی است. شاعرانه است دقیقاً به این دلیل که زبان استعاری شاعرانه است.

همچنین، تو را به چالش می‌طلبم تا برخی از نوشته‌هایم را بازخوانی کنی و به‌سادگی در آن‌ها تاثیر فرهنگ برزیلی بر من را خواهی یافت. چراکه از استعاره‌های بسیاری استفاده کرده‌ام در تحلیل‌هایی که تلاش کرده‌ام از واقعیت بکنم، برخی دانشگاهیان می‌گویند که دقت ندارم. البته، استعاره‌های بسیار پیشرفته‌ای را استفاده می‌کنم. یکی از آن‌ها را اکنون به‌یاد دارم، که در *پداگوژی ستمدیدگان* (۱۹۷۰) استفاده کردم، «امکان‌پذیریِ ناآزموده». منظورم از «امکان‌پذیری ناآزموده» آینده‌ای است که باید بواسطهٔ دگرگون‌ساختن امروز، واقعیت کنونی، خلق کنیم. این چیزی است که هنوز اینجا نیست اما یک پتانسیل است، چیزی فراتر از «محدودیت وضعیت»ی که به آن مواجه هستیم، که باید توسط ما فراتر از محدودیت‌هایی که کشف می‌کنیم خلق شود. و من آن را «امکان‌پذیری ناآزموده» نام نهادم.

زمانی که این بار در سال ۱۹۸۰ به برزیل بازگشتم، تا دوباره به‌طور دائمی در آنجا زندگی کنم، در اولین ارتباطم با دهقانان و کارگران، واقعاً با زبانم احساس مشکل

کردم. ۱۶ سال را دور از برزیل سپری کرده بودم. با کارگران و دهقانان در کشورهای مختلف جهان ارتباط داشتم، اما به این نوع انگلیسی سخن گفته بودم، نه زبان محلی‌ام، بازگردانی‌ها برای من انجام شده بود. زمانی‌که دوباره با دهقانان و کارگران در برزیل دیدار کردم، ابتدا دشواری‌هایی در برقراری ارتباط داشتم. اما، در نشست سوم شروع کردم به بازپس‌گیری زبان بومی‌ام. دوباره احساس کردم در خانه هستم.

ایرا این برای معلمان امریکایی دشوار است تا در زبان دانش‌آموزان طبقهٔ کارگر احساس کنند در خانه هستند. آموزش حرفه‌ای ما در دانشگاه و پس‌زمینه‌های طبقاتی‌مان ما را از فرهنگ توده‌ای جدا می‌کند.

پائولو ما باید یاد بگیریم چطور دانش‌آموزان را تدریجاً به جهان مفهومی دعوت کنیم، تا بیشتر و بیشتر به آن‌ها کمک کنیم که معنای مفهوم‌سازی‌های آکادمیک را فهم کنند. درباب این مسئلهٔ زبان با دهقانان و کارگران، برای مثال، می‌توانیم دو شیوه برای نخبه‌گرا بودن داشته باشیم. یک شیوه این است که زبان‌مان را به عنوان تنها زبان معتبر بر آن‌ها تحمیل کنیم. دومین شیوهٔ نخبه‌گرا بودن این است که کاریکاتوری از گفتار خودمان بسازیم. اگر گفتارمان را تضعیف یا محدود کنیم تا آن‌ها از آن پیروی کنند، به‌جای ساده‌بودن ساده‌انگار می‌شویم. زمانی که گفتار خودمان را برای آن‌ها محدود می‌کنیم، گفتار عامه را کاریکاتوری می‌کنیم.

زمانی‌که شما در ارتباط با کارگران یا دهقانان یا دانش‌آموزان در یک کلاس ساده‌انگار می‌شوید، بدان معناست که شما از عقیده‌ای شروع می‌کنید که برای شما نامطلوب و پایین‌رتبه است. شما مانند زمانی عمل می‌کنید که آن‌ها قادر به فهم شما نیستند. ما مجبوریم ساده باشیم، اما سادگی به‌معنای کاریکاتور کردن دانش‌آموزان به‌مثابهٔ احمقان نیست. برای ساده‌بودن باید با ابژهٔ مطالعه با جدیت، عمیق و رادیکال رفتار کرد، اما به روشی آسان که توسط دیگرانی که عمل فکری‌شان شبیه به ما نیست

فهم شود. زبان ساده‌انگارانه ابژهٔ مطالعه را به کاریکاتوری از آن تقلیل می‌دهد. با انجام این کار، شما مخاطب‌تان را نیز را تقلیل می‌دهید. این نخبه‌گرایی است، برای تضعیف مخاطبی که با آن صحبت می‌کنید.

ایرا برخی معلمان در محیط‌های غیرنخبگانی وسوسه می‌شوند تا از موضع بالا با دانش‌آموزان صحبت کنند. اما، دانش‌آموزان و مردم عادی کاملاً می‌فهمند اگر تحقیرکننده با آن‌ها برخورد کنید. معلمی که احساس ریاست می‌کند با دانش‌آموزان به‌مثابهٔ کودکانی صحبت می‌کند که تنها می‌توانند کلمات یک‌بخشی و جملات کوتاه را، در ریتمی آهنگین، دنبال کنند. اغلب، صحبت کلاسی با سه مرحلهٔ پرسش-پاسخ-سنجش تحت سلطه قرار می‌گیرد، همراه با سوالات کوتاه‌پاسخی که معلم می‌پرسد و پاسخ‌های حداقلی‌ای که دانش‌آموزان می‌دهند. چنین گفتمان تحقیرآمیزی به دانش‌آموزان توهین می‌کند، که اغلب با سکوت یا تخریب پاسخ می‌دهند.

در دانشگاه طبقهٔ کارگری‌ام، گفت‌وگویی استراتژیک را برای بیرون‌کشیدن دقت مفهومی از تجربه یاد گرفته‌ام. تلاش می‌کنم دوره‌ها را با خویشتن‌داریِ کلامیِ خودم شروع کنم، تا گشایشی برای دانشجویان باشد تا صحبت کنند. میزگرد شما از سخنان دانشجویان در ابتدای سمینارتان شبیه به آغاز دوره‌های من است. من در گروهی بسیار بیگانه‌شده از دانشجویان شروع می‌کنم، پس امتیاز انحصاری‌ای که باید تدارک ببینم این است که وقتی دانشجویان خودشان را در آغاز دوره عرضه می‌کنند، نمی‌توانم همیشه با شور و نشاط از آن‌ها سوال بپرسم. اگر بلافاصله با پرسش‌های مفهومی به سراغ آن‌ها بروم، می‌تواند دانشجویان را به‌سوی سکوت سوق دهد، چراکه محیط کلامی احساس تراکم، ناآشنایی، پرخاشگری، و قضاوت می‌کند. به‌عنوان شیوه‌ای برای دورزدن این، از دانشجویان می‌خواهم یکدیگر را در گروه‌های دونفره مورد مصاحبه قرار دهند، و از یکدیگر برخی جزئیات زندگی‌شان را دریابند، و سپس هر

فرد دربارهٔ فرد دیگر به کلاس گزارش می‌دهد. این ارعاب را کاهش می‌دهد و همچنین به دانشجویان کمک می‌کند گفت‌وگویی برابر را آغاز کنند که آن‌ها را تشویق می‌کند یکدیگر را بیشتر جدی بگیرند. این تمرین همچنین می‌تواند عادات سخنرانیِ عمومی و گوش‌کردن دقیق را بسط دهد.

زمانی‌که به گزارش‌های آن‌ها گوش می‌کنم، اگر تمثیل‌ها یا عبارات غیرمعمول یا موضوعات مشابه از گزارشی به گزارش دیگر را بشنوم، سوال‌هایی می‌پرسم و روابطی را میان گویندگان مختلف اقامه می‌کنم. کنش و کنش متقابل آن‌ها را بواسطهٔ زبانی که اینجا تمرین می‌کنند مشاهده می‌کنم، و مداخلاتم را با احتیاط انجام می‌دهم، به موضوع یا اظهارات یک دانشجو یورش نمی‌برم، تا به فرایند این شانس را بدهم که به مقاومت دانشجوییِ گذشته بازگردد. دانش‌آموزان در کلاس‌های من نسبت به معلمان محتاط هستند، به‌ویژه پرسش‌های معلمان‌شان، که به عنوان یک دام و ریاضت تجربه‌اش می کنند. دام این است که آن‌ها نمی‌توانند به‌خوبی در زبان معلم نقش ایفا کنند، و ریاضت حدس‌زدن اجتناب‌ناپذیر آن‌ها برای پاسخ درست است. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که در سکوت امنیت بیشتری دارند. معلمان‌شان همواره آن‌ها را تصحیح می‌کنند، پس به محض اینکه دهان‌شان را باز کنند خطر تحقیر دوباره وجود دارد.

پائولو بله، خویشتن‌داری‌ای که به آن ارجاع می‌دهی را می‌فهمم. در برزیل، حداقل در تجربهٔ من، با مسئله‌ای که تو دربارهٔ آن صحبت می‌کنی مواجه نشدم. اگر به یک جوان ۱۹ ساله در دانشگاه بگویم، ببین، با تو موافق نیستم. می‌توانی دوباره به من بگویی چه فکری می‌کنی؟ او به‌سادگی این کار را انجام می‌دهد. اما در واقعیت تو، حق با توست، باید با خویشتن‌داری صحبت کرد. تو از دانشجویان آغاز می‌کنی نه از معلم. این چالشی بسیار جالب است، آغازکردن از موضع دانشجویان. وقتی دربارهٔ آن صحبت می‌کنم، همواره مثالی عینی برای شفاف‌ساختن نقطه‌نظر معرفت‌شناختی‌ام

عرضه می‌کنم، که این است: اگر در این سوی خیابان باشم و بخواهم به سوی دیگر بروم، باید از خیابان عبور کنم. این بدان معناست که کاملاً ناممکن است شخصی به آن سو برسد وقتی از همانجا شروع می‌کند. هر ورودی از نقطه‌ای می‌آید که از آن آغاز کرده‌ایم، و نقطه‌ای که از آن شروع کرده‌ایم هرگز نقطه‌ای نخواهد بود که به آن می‌رسیم! آنچه بسیاری معلمان و فعالان سیاسی درک نمی‌کنند این است که «اینجا»ی معلم رهایی‌بخش یا ستیزه‌جو «آنجا»ی دانش‌آموزان است. فعال سیاسی و معلم رهایی‌بخش باید از «اینجا»ی دانش‌آموزان آغاز کنند. ما باید برای دانش‌آموزان «آنجا»ی خود را به عنوان نقطه‌ای تصدیق کنیم که تعلیم دگرگون‌کننده را از آن آغاز می‌کنیم تا به «اینجا» برسیم.

ایرا معلمان آموزش ندیده‌اند تا «آنجا»ی خود را ترک کنند. معلمان یاد گرفته‌اند دانش‌آموز «خوب» آنچه معلم انجام می‌دهد را در آنسوی خیابان که خودش ایستاده تقلید می‌کند. تقلید چیزی نیست که ما با آموزش گفت‌وگویی در سر داشته باشیم.

می‌خواهم اشاره کنم که سپس مسئله‌ای برای معلم رهایی‌بخشی وجود دارد که از سمتی از خیابان شروع کرده که معلم ایستاده. استعارهٔ عبور از خیابان معلمان را راهنمایی می‌کند تا تفکر انتقادی‌شان، بدنهٔ دانش، و زبان آکادمیک را به واقعیت دانش‌آموزان ببرند. از آنچه پیش‌ازاین اظهار کردی، این به معنای اصطلاح زبان مفهومی‌مان بواسطهٔ داستان‌ها و مثال‌های عینی‌ای است که در تجربهٔ دانش‌آموزان درج شده است. سپس، دگرگونی انتقادی تبدیل به یک امکان می‌شود. برای من، مشکل اکنون این است که، فرایند به کجا می‌رود؟ «آنجا»ی جدید کجاست؟ نقطهٔ شروع ما گفت‌وگو را در موضوعات و زبان دانش‌آموز قرار می‌دهد؛ این به معنای سروکار داشتن با واقعیت دانش‌آموز منفک از واقعیت معلم است. پل‌زدن بر آن شکاف کلید

دگرگونی است. اما، اگر ما پل زبان را بسازیم، نقطهٔ پایان، مقصد، نقطهٔ ورود کجاست؟ آیا بازگشت به موقعیت آغازین معلم ساده است؟

ساخت روند فرایند: مسئولیت هدایت‌گرانهٔ معلم

ایرا من می‌پرسم اگر دانش‌آموزان به‌سوی موقعیت معلم حرکت کنند یا اگر فرایند گفت‌وگو معلم را نیز به تحرک آورد. چطور معلم در فرایند تغییر می‌کند؟ آیا معلم هم به سوی نقطهٔ جدیدی پیش می‌رود، به‌لطف آموزش متقابل گفت‌وگو؟ احساسم این است که معلم وقتی انتزاعات زبان آکادمیک را عینی می‌سازد بیشتر دانش‌آموزمحور می‌شود. معلم یاد می‌گیرد چطور به فلسفه وجود ببخشد و دانش‌آموزان یاد می‌گیرند چطور تجربه را فلسفی کنند. اگر معلم به دور از رقص مفهومی‌ای که پیش‌ازاین دربارهٔ آن صحبت کردی پیش برود، بدین معناست که معلم نیز در فرایند عرضهٔ آموزش دگرگون‌کننده دگرگون شده است. نقطهٔ پایانی باید توصیف شود، پس، همراه با موقعیت‌های جدید برای معلم و دانش‌آموزان، زبان جدیدی نیز برای هر دو خلق می‌شود.

آیا من در اقامهٔ چنین مسئله‌ای بیش‌ازحد دموکراتیک یا وجودگرا هستم؟ آیا این بدان معناست که آموزش گفت‌وگویی صرفاً یک شدنِ دائمی است؟ تصدیق می‌کنم که معلمان رهایی‌بخش و فعالان، مدل‌ها و رهبران دگرگونی هستند. آن‌ها دگرگونی را درون لحظات تاریخی‌ای که با آن مواجه هستند سازمان می‌دهند. خیابانِ سمت ما، پس، رویایی بسط‌یافته‌تر و آگاهی‌ای سیاسی‌تر است، پیشرفته‌تر از آنچه آنسوی خیابان می‌یابیم، جایی که دانش‌آموزان هنوز در فرایند دگرگونی‌شان سازمان نیافته‌اند. همچنین، سال‌ها تجربهٔ من از آموزش گفت‌وگویی مرا به‌مثابهٔ یک معلم، روشنفکر، و فعال تغییر داده است. رفتن به سمتی از خیابان که دانش‌آموزان هستند مرا از زبان سنتی و محدودیت‌هایی که پس از فراغت از مدرسه با آن‌ها سروکار داشتم آزاد کرد. رفتن

به آنسوی خیابان، یا بیشتر، بردن رویایم به آنسوی خیابان، مرا حداقل به همان اندازه تغییر داد که دانش‌آموزان را، و شاید بیشتر.

پائولو اما، بااینکه بر چیز جدیدی گشوده می‌شوید، باید از ابتدای کنش‌تان رویای‌تان را داشته باشید، با شفافیت هم داشته باشید. چراکه اگر کم‌وبیش دربارهٔ آنچه می‌خواهید خلق کنید شفاف نباشید، به چیزی سقوط می‌کنید که آن را بی‌بندوباری می‌خوانم، خودانگیختگیِ خالص. زمانی که خودانگیخته شوید عینیت رویای‌تان را از دست می‌دهید. این برای معلمان و ستیزه‌جویانی اتفاق می‌افتد که ارتباط‌شان با سیاست را از دست می‌دهند.

برای من، آموزش یک اتفاق نیست. به عنوان آموزگاری رهایی‌بخش، دربارهٔ آنچه می‌خواهم بسیار شفاف هستم. بااین‌وجود، دانش‌آموزان را دست‌کاری نمی‌کنم. این چیزی است که در روش ما دشوار است. بااینکه فردا و آنجا برای من روشن است، نمی‌توانم دانش‌آموزان را دست‌کاری کنم تا آن‌ها را همراه خودم به رویایم ببرم. باید برای آن‌ها شفاف کنم که رویایم چیست، و باید به آن‌ها بگویم رویاهای دیگری وجود دارند که بنظرم *بد* هستند! (می‌خندد) می‌بینی؟ این تنشی است که باید بین دست‌کاری‌کننده بودن و به‌طور رادیکالی دموکراتیک‌بودن تجربه کنیم. از یک سو، نمی‌توانم دست‌کاری کنم. از سوی دیگر، نمی‌توانم دانش‌آموزان را به حال خودشان بگذارم. این به معنی قبول ماهیت هدایت‌گر آموزش است. هدایت‌گری‌ای در آموزش است که هرگز به آن اجازه نمی‌دهد خنثی باشد. باید به دانش‌آموزان بگوییم چطور فکر می‌کنیم و چرا. نقش من ساکت‌بودن نیست. باید دانش‌آموزان را نسبت به رویاهایم قانع کنم نه اینکه آن‌ها را برای نقشه‌های شخصی‌ام تسخیر کنم. حتی اگر دانش‌آموزان حق داشته باشند که رویاهای بدی داشته باشند، من حق دارم بگویم رویاهای‌شان بد، واکنشی، سرمایه‌دارانه، یا اقتدارگرایانه است.

ایرا مسئولیت هدایت‌گرانه در پداگوژی ما و در هر پداگوژی دیگری نیازمند این است که معلم اهداف و دیدگاهی داشته باشد، یک رویا یا رویایی دیگر، به این معنا که معلم نمی‌تواند در فرایند خنثی یا تصادفی باشد.

پائولو اه، بله! این چیز بسیار خوبی است که اکنون گفتی، می‌توانی آن را برای من تکرار کنی؟

ایرا معلم به‌طور اجتناب‌ناپذیری برای آغاز فرایند و هدایت مطالعه مسئول است. انتخاب اهداف خنثی‌بودن را ناممکن می‌سازد. بواسطهٔ هدایت یک دورهٔ مطالعاتی، بواسطهٔ انتخاب کتبی خاص و پرسیدن سوالاتی خاص، و بواسطهٔ روابط اجتماعی گفتمان در کلاس، هر معلمی انتخاب سیاسی‌اش را بیان می‌کند.

پائولو بله. ببین، ایرا، اکنون بواسطهٔ اندیشهٔ تو بسیار برانگیخته شده‌ام. به همین دلیل است که هر نوع از آموزش همواره لحظه‌ای خاص دارد که آن را «لحظهٔ استنتاجی[1]» می‌نامم. این لحظه‌ای است که آموزگار نمی‌تواند منتظر دانش‌آموزان بماند تا پیش رفتن به‌سوی یک ایده یا فهم را آغاز کنند، و معلم باید این کار را انجام دهد. اگر دانش‌آموزان به‌طور خودانگیخته مطالعهٔ انتقادی‌شان را پیش ببرند، چرا که نه! آن‌ها را تحسین می‌کند وقتی این کار را انجام می‌دهند. اما لحظاتی وجود دارد که دانش‌آموزان پیشرفت‌شان را آغاز نمی‌کنند و آموزگار باید آن را شروع کند.

و می‌دانی تفاوت بین آموزگاری *رهایی‌بخش* و آموزگاری *رام‌کننده* دربارهٔ این نکته چیست؟ این است که وقتی آموزگار رهایی‌بخش شروع به فرض مسئولیت استنتاجی‌بودن می‌کند، او در جستجوی فرایند است تا بر لحظهٔ استنتاجی فائق آید، به‌منظور دگرگون‌کردن آن به‌سوی یک رفاقت، به‌معنای لحظه‌ای که توسط خود دانش‌آموزان تقبل می‌شود و نه تنها خود معلم.

---

[1] Inductive Moment

ایرا چه چیزی لحظهٔ استنتاجی را تعیین می‌کند؟ نقطه‌ای که در آن آموزگار مداخله می‌کند تا قطعات دانش را باهم رسم کنند؟ گردآوری موضوعات در قالب یک کلیت که مسئله یا درکی انتقادی به شمار می‌آید که بواسطهٔ آن دانش‌آموزان دعوت می‌شوند به ادامه‌دادن گفت‌وگویی انتقادی‌تر؟ اگر تو را دنبال کنم، آموزگار رهایی‌بخش استنتاج را به شیوه‌ای انجام می‌دهد که خلاقیت شخصی دانش‌آموزان در ایجاد استنتاج‌های‌شان را توسعه دهد، بنابراین مسئولیت لحظات استنتاجی را پخش می‌کند.

پائولو بله، البته! شما باید مداوماً دانش‌آموزان را دعوت کنید تا لحظهٔ استنتاجی را در کوتاه‌ترین زمان ممکن دریابند، تا بتوانند در دوره از آن استفاده کنند. اما، آموزگار دست‌کاری‌کننده و رام‌کننده استنتاج فرایند را همواره در دستان خود نگاه می‌دارد. دیدگاه اقتدارگرایانه چنین معلمی را به‌سوی در انحصار گرفتن کارکرد استنتاجی سوق می‌دهد.

به دلیل این تفاوت در روش‌های گفت‌وگویی و اقتدارگرایانه در مواجهه با لحظهٔ استنتاجی، رفقای چپم را دعوت می‌کنم به دموکراتیک بودن. آن‌ها مجبور نیستند از این کلمه بترسند! (می‌خندد) بدین معنا که البته ما باید خلاق باشیم اما نمی‌توانیم بنشینیم و منتظر دانش‌آموزان باشیم تا همهٔ شناخت را کنار هم قرار دهند. باید ابتکار داشته باشیم و نمونه‌ای برای انجام آن تعیین کنیم.

«لحظهٔ استنتاجی» در گفتمان انتقادی

ایرا تو دربارهٔ اهمیت عینیت صحبت کرده بودی. یکی از موانع لحظهٔ استنتاجی انتزاعی‌بودن زبان روشنفکری است. پس، اینجا مهم است که به نکتهٔ اصلی‌ات دربارهٔ دگرگونی زبان معلم بازگردیم تا استنتاجات او از رقص کلمات اجتناب کنند.

یک امر عادی در کلاس این است که معلم در پایان کلاس خلاصه‌ای از مباحث می‌گوید. در بهترین حالت، خلاصه لحظهٔ استنتاجیِ نهاییِ روز است. اما، اغلب صرفاً کلماتی شتاب‌زده از سوی معلم است که به‌طور مکانیکی آنچه در طول ساعات گذشته اتفاق افتاده را منعقد می‌کند. عملی دیگر عادت معلم در قطع‌کردن سخن دانش‌آموز در هر لحظه است، تا گفتار دانش‌آموز را در قالب کاربرد درست، نحو رسمی، یا واژگان مفهومیِ اختصاصیِ معلم خلاصه، تفسیر یا بازگو کند. دانش‌آموزان اجازه ندارند صحبت یکدیگر یا معلم را قطع کنند، که یکی از قوانین گفتمان است که آشکارا توسط فرهنگ تخریب نقض می‌شود. پس، انتظاری رفتاری در کلاس وجود دارد که پس از صحبت یک دانش‌آموز، معلم اظهارات او را به شکل رسمیِ زبان بازگردانی کند.

این عادات گفتمانی بر شیوهٔ برانگیختن گفت‌وگو در کلاس استوار هستند. آن‌ها دانش‌آموزان را تبدیل به افرادی می‌کنند که نمی‌توانند خودشان را تفسیر کنند، کسانی که باید به کاربرد استاندارد بازگردانی و تبدیل شوند، گویی به زبانی عجیب و غریب صحبت می‌کنند. وقتی زمان خلاصه‌کردن و بازگویی اظهارات دانش‌آموزان در قالب کاربرد درست فرا می‌رسد به‌آرامی پیش می‌روم. تلاش می‌کنم برای خلاصه‌کردن اصطلاحاتم را با زبان دانش‌آموزان ترکیب کنم، تا تمامیت اظهارات اصلی را حفظ کنم. گاهی اوقات، ممانعت من از جمع‌بندی نهایی منجر به این می‌شود که دانش‌آموزان خواستار نتیجه‌گیری از سوی من شوند. خواستهٔ آن‌ها نشان می‌دهد آنچه خواهم گفت با توجهی ناآشنا شنیده می‌شود، پس سپس احساس راحتی بیشتری برای خلاصه‌کردن می‌کنم. من همچنان دوست دارم که دانش‌آموزان را دعوت کنم تا همراه من برای جمع‌بندی تلاش کنند، تا اندیشهٔ انتقادی خودشان را به کار گیرند. در لحظات دیگر، موافقم که یک خلاصه ارائه دهم درصورتی‌که یک یا دو دانش‌آموز

ابتدا برای آن تلاش کنند. بسیاری از دانش‌آموزان نمی‌پذیرند، که مرا ملزم می‌کند در کلاس بگردم و کسی را پیدا کنم که شجاعت انجام این کار را داشته باشد. جمع‌بندی ممکن است سپس تبدیل شود به عمل اندیشیدن رفیقانه به‌جای عملی تشریفاتی که توسط معلم انجام می‌شود.

جنبهٔ دیگری از گفتمان وجود دارد که می‌خواهم پیش از شنیدن تاملات تو به آن اشاره کنم. این به نوع دیگری از «سکوت» مربوط است. در لحظاتی در کلاس‌هایم که سکوت همه جا را فرا گرفته است. مباحثه برای مدتی متوقف می‌شود. برحسب عادت، من مسئول تولید گفتمان بیشتر هستم. این مسئولیت هدایت‌گرانهٔ معلم است که دوباره بر مطالعه تمرکز کند. اما، اینجا فرصتی دیگر برای آزمون پداگوژی‌ای اجتماعی‌زدا می‌بینم. منظورم این است که یک معلم بسیار عادی شرایط سکوت دانش‌آموزان را پر می‌کند تا مانع استنتاجات آن‌ها شود. من تلاش می‌کنم از سکوت برای تحریک تفکر فعال دانش‌آموزان استفاده کنم دربارهٔ اینکه در ادامه چه کاری انجام دهیم. گاهی به کلاس می‌گویم که من همیشه سکوت را پر نخواهم کرد، بلکه از آن‌ها می‌خواهم این مسئولیت را بر عهده بگیرند. دانش‌آموزان از معلمان انتظار دارند همهٔ یادگیری فعال را انجام دهند و کلمات پایانی را بگویند، پس حتی این خلاصه‌ها لحظاتی پیش از ساعات پایانی کلاس هستند که در آن از دانش‌آموزان می‌خواهم به جای سپردن همهٔ یادگیری به من استنتاج را تمرین کنند.

پائولو آنچه گفتی را خیلی دوست دارم. دربارهٔ چگونگی مواجهه با سکوت با تو موافقم. با بحث دربارهٔ وظیفهٔ خلاصه‌کردن موافقم. اما همچنین فکر می‌کنیم ما نباید این نکات را به‌مثابهٔ تجویزهایی برای معلمان دیگر فهم کنیم. برای نمونه، معلمان دیگر در شرایط دیگر، و همچنین تو در کلاس‌های دیگر در ترمی متفاوت، می‌توانید خلاصه کنید، و *باید* در طول سه، چهار، پنج جلسه خلاصه کنید. منظورم از این

چیست؟ بیا فرض کنیم که شروع به کار با گروهی از دانش‌آموزان می‌کنی و متوجه می‌شوی این کلاس به دلایل مختلف مهارشده‌تر از کلاس‌های دیگر است، از فرض سریع برخی کنش‌ها دورتر است، به خودشان ایمان ندارند، به توانایی‌شان در خلاصه‌کردن. اگر کم‌وبیش آن را درک کنی، مجبور هستی در سه یا چهار جلسه خلاصه کنی، تا چگونگی خلاصه‌کردن را به آن‌ها بیاموزی، به عنوان یک مثال برای دانش‌آموزان. آموزش بیش‌ازهمه ارائهٔ مثال‌هایی بواسطهٔ کنش‌ها است. بااین‌حال، بواسطهٔ خلاصه‌کردن، این کار را نمی‌کنید تا صرفاً به دانش‌آموزان نشان دهید می‌دانید چطور باید خلاصه کرد. این مسئلهٔ غرور یا افتخار معلم نیست. نه! شما یک آموزگار هستید. یعنی خلاصه می‌کنید تا به آن‌ها یاد دهید چطور خلاصه کنند. همهٔ این چیزها در کنش گفت‌وگویی شما جذب شده‌اند، به‌مثابهٔ مثالی از فعالیت انتقادی.

برخی معلم‌ها فکر می‌کنند مخلص به‌هیچ‌وجه بخشی از عمل تعلیم آن‌ها نیست. نه! این بخشی مشروع از برنامهٔ آموزشی است، تا جایی که درک او از برنامهٔ آموزشی درکی تجویزی نباشد. ازاین‌رو، پس، شما باید توجه دانش‌آموزان را به سوی نقطه‌ای خاص از مخلص فراخوانید به‌مثابهٔ لحظه‌ای از آموزشِ آن‌ها به‌عنوان آنچه وظیفهٔ مخلص است. تامل شخصی معلم درباب مخلص شیوهٔ انجام آن را برای دانش‌آموزان افشاء می‌کند. بواسطهٔ انجام این کار، کلمات و کنش‌تان را همراه یکدیگر قرار می‌دهید. یعنی دلایلی ارائه می‌کنید برای چرایی اینکه معلم خلاصه می‌کند.

ایرا دربارهٔ تجویزی یا مکانیکی نبودن مخلص حق با تو است. معلم رهایی‌بخش می‌تواند این کار را انجام دهد تا فعالیتی انتقادی را نشان دهد و انحصار کلامی معلم بر کلمات پایانی را به چالش بکشد.

پائولو برای مثال، بیا فرض کنیم در روز اول کلاس شروع می‌کنی به خلاصه‌کردن. پیش‌ازهمه، می‌توانی یک سوال از آن‌ها و خودت بپرسی: واقعاً معنای یک «خلاصه»

چیست؟ برای چه در آخر بحث‌مان «خلاصه» ارائه می کنیم؟ در لحظه‌ای که آن‌ها را به چالش می کشی تا از عمل خلاصه کردن فاصله بگیرند، خلاصه به خودی‌خود دیگر یک لحظهٔ بوروکراتیک صرف در کلاس نیست. به بخشی بنیادین از عمل شناخت دگرگون می‌شود. می‌بینی؟ سپس، بواسطهٔ پرسیدن این نوع پرسش‌های تامل‌برانگیز درباب عمل تامل، شروع می کنی به چالش کشیدن آن‌ها تا در کوتاه‌ترین زمان ممکن وظیفهٔ خلاصه کردن را به عهده بگیرند.

ایرا با تو موافقم، پائولو، اما این را به عنوان لحظه‌ای حساس می‌بینم چراکه معلم می‌تواند به‌سادگی به دام صدای روایت‌گر روزمره بیافتد، به‌جای اینکه خلاصه کردن دانش‌آموزان را برانگیزد. معلم تمایل دارد مالکیت جمع‌بندی را به عهده بگیرد. از جانب پداگوژی سنتی، از انتقال دانش، چه کسی بیشترین حق برای اقامهٔ نتیجه‌گیری را دارد؟ البته که معلم. پس توزیع مالکیت مخلص از معلم به دانش‌آموزان حساس و ظریف خواهد بود، مانند انتقال یکبارهٔ حق دارایی، قدرتی سیاسی، و فرصتی فکری است. فقط به آشنایی معلم با خلاصه کردن و بی‌تجربگی دانش‌آموزان در آن فکر کن. اینجا نابرابری کلامی‌ای وجود خواهد داشت که با نابرابری سیاسی برنامهٔ آموزشی سنتی همخوانی دارد. مخلص خوداندیشنده ممکن است به زبانی مکالمه‌ای نیاز داشته باشد تا اجازهٔ دسترسی به آن را به دانش‌آموزان بدهد.

پائولو مایلم چیز بیشتری دربارهٔ عمل خلاصه کردن بگویم تا بر اهمیت آن تاکید کنم. این بدان معنا نیست که من هرروز در کلاس این کار را انجام می‌دهم. نه، اما این نقطهٔ تئوریک مهمی برای قوهٔ ادراک دانش‌آموز است.

در تحلیل نهایی، آنچه هنگام تلاش برای ایجاد رابطه‌ای شناختی یا معرفت‌شناسانه با ابژهٔ مورد شناخت انجام می‌دهیم، زمانی که آن را در دست می گیریم، فهم می کنیم، و شروع به پرسش از خودمان دربارهٔ آن می کنیم، آنچه واقعاً انجام می‌دهیم پنداشت

آن به‌مثابهٔ یک کلیت است. سپس شروع به شکافتن آن به بخش‌های تشکیل‌دهنده‌اش می‌کنیم. این دقیقاً لحظهٔ تحلیلی است که در کلاس برای آن کار می‌کنیم، تحلیل این یا آن ابژه، گاهی بواسطهٔ مطالعهٔ متن، که گاهی توسط خودمان نوشته شده و گاهی توسط شخصی دیگر. گاهی تلاش می‌کنیم بواسطهٔ گفت‌وگو با دانش‌آموزان ابژه را بشکافیم. در لحظه‌ای خاص، بااینکه ممکن است از فرایند شکافتن ابژه خسته نشده باشیم، سعی می‌کنیم اکنون آن را در کلیتش بفهمیم. تلاش می‌کنیم کلیتی که شکافته‌ایم را *بازتکمیل* کنیم! این دقیقاً چیزی است که باید انجام دهیم. لحظهٔ خلاصه‌کردن به این تلاش برای بازتکمیل کلیتی که آن را به بخش‌هایش تقسیم کرده‌ایم مربوط است. ازاین‌رو، خلاصه‌کردن صرفاً توصیفی بوروکراتیک از آنچه قبلاً گفته‌ایم نیست! تنها فهرستی از اجزاء نیست. یکی از لحظاتی است که در آن تلاش می‌کنیم بشناسیم.

شوخ‌طبعی در گفت‌وگو

ایرا اکنون می‌توانیم دیگر کیفیات گفت‌وگو را به بحث بگذاریم؟ کجا شوخ‌طبعی وارد می‌شود؟ کجا کمدی، شوخی، هیجان، و احساس جای می‌گیرد؟ در کلاس‌های سنتی، تا حد زیادی خستگی و اضطراب وجود دارد. همچنین کشمکش قدرت در تبادل زبان وجود دارد. آیا آموزش گفت‌وگویی تاحدی شوخ‌طبی یا لذت را عرضه می‌کند؟

پائولو بله، البته! و حتی من از شوخ‌طبی بسیار استفاده کرده‌ام در تجاربم در برزیل سی سال پیش، در سوادآموزی بزرگسالان. هرگز از تمسخر استفاده نمی‌کنم، اما شوخ‌طبعی چرا. برای من، تمسخر نشان‌دهندهٔ فقدان امنیت است. ریشخند فاش‌کنندهٔ ناامنی‌ای در گوینده است. شوخ‌طبعی نیز با روشنگری پرده از واقعیت برمی‌دارد! به همین دلیل باید از آن استفاده کنیم.

ایرا آیا موافقی کسانی که باهم شوخی می‌کنند راهی برای رفیق‌شدن می‌یابند؟ با همانندت در جامعه بیشترین آرامش را داری، نه با فرادست یا فرودست. کشاکش قدرت شوخی‌کردن و آرام‌بودن را سخت می‌کند. همواره در مقابل کسانی که بالا یا پایین شما هستند گارد دارید. همانندها بیشتر قادر به صحبت در سطحی یکسان هستند و گاردشان را پایین می‌آورند، داستان‌های خنده‌دار می‌گویند و باهم می‌خندند. ورود یک فرادست باب کمدی را می‌بندد. بیشتر محتاط می‌شوید و کمتر گشوده.

پائولو اما، تفاوتی بسیار قوی میان شوخ‌طبعی و خندهٔ صرف وجود دارد. شوخ‌طبع تنها یک فرد خنده‌آور نیست، کسی که مردم را می‌خنداند. نه! حتی گاهی‌اوقات، یک شوخ‌طبع خوب باعث می‌شود لبخند نزنید یا نخندید. بلکه برعکس، یک شوخ‌طبع خوب تا زمانی که شما را به تفکر جدی دربارهٔ ماده وا ندارد، شما را نمی‌خنداند. شوخ‌طبع چاپلین است. او همهٔ مسائلی که تلاش می‌کرد توصیف کند را فاش می‌کرد، تا در سینما زندگی کند. در نمایش‌ها، آنچه در پس موقعیت بود را افشاء می‌کرد. گاهی، فکر می‌کنم چنان فقدان امنیت در برخی مردم وجود دارد، که نیاز دارند فقط مداوماً بخندند، نیاز دارند شوخی کنند. اگر در ابتدای صحبت‌شان یک شوخی نکنند، قادر به صحبت‌کردن نیستند، چراکه بسیار متزلزل هستند. این صرفاً یک احساس است که دارم، کسانی که شوخی می‌کنند در حال تلاش برای تسخیر مخاطب هستند. این تقریباً نوعی دفاع‌ازخود است.

برای من مسئله این نیست که مردم را قانع کنم چراکه می‌توانم آن‌ها را بخندانم. اگر بتوانم موضوعات را با جدیت تحلیل کنم حرف من شنیده می‌شود. بااین‌حال، اگر قادر به انجام این باشم، سپس می‌توانم در انجام آن شوخ‌طبعی داشته باشم. برای مثال، اگر بتوانم اکنون فروتن نباشم، می‌توانم بگویم در شب آخر نشست با گروهی از تبعیدی‌های امریکای لاتین در ونکوور، زمانی‌که دربارهٔ تطبیق‌های گاهاً دشوارم با

کشورهای جدیدی که بعد از تبعید به آنجا رفتم برای آن‌ها می‌گفتم، شوخ‌طبع بودم. هرگز تمسخرآمیز نبودم و هرگز تلاش نکردم تنها بواسطهٔ خنداندن مخاطب بر آن‌ها غلبه کنم. زمانی شوخ‌طبع بودم که قادر به تصدیق اشتباهاتم در شیلی یا در افریقا بودم، عدم شناختم از روشی که در آن جوامع از مردان انتظار می‌رود مهربان باشند، اینکه از مردان انتظار می‌رود لمس کنند یا نه. در تحلیل نهایی، احساس شوخ‌طبعی شما را وا می‌دارد که به خودتان بخندید. این برای من بسیار ضروری است، برای یک آموزگار در دیدگاهی گفت‌وگویی. بااین‌حال، نمی‌توانی دوره‌هایی برگزار کنی تا معلمان را به شوخ‌طبعانی خوب تبدیل کند!

ایرا شوخ‌طبعی یک مهارت مکانیکی نیست که آن را به روش گفت‌وگویی اضافه کنید، همانطور که تخم مرغ و شکر را به کیک اضافه می‌کنید. این باید بخشی از شخصیت‌مان و فرایند یادگیری باشد. اما، اغلب فکر می‌کنم معلمان می‌توانند از کارگاه‌های عملی، صوتی، رقص، و کمدی بهره ببرند. نه بخاطر اینکه این تمرینات خلاقانه معلمان را به افراد جدیدی تبدیل خواهد کرد، بلکه به این خاطر که استعدادهای کمدی و خلاق اغلب اوقات نادیده گرفته می‌شوند. آن‌ها به عنوان منابعی برای تعلیم جدی گرفته نمی‌شوند. شاید کارگاه‌های نمایشی یا جلسات نگارش خلاق بتوانند تخیل پنهان را آشکار سازند. آیا معلمی غیرخلاق می‌تواند کلاسی خلاق را رهبری کند؟

من به پویایی گروه و رهبری مباحثه به عنوان دو مهارت دیگر فکر می‌کنم که معلمان رهایی‌بخش باید به آن‌ها توسعه ببخشند، علاوه بر مهارت‌های اجرایی مانند کمدی و صدا. اگر به تاکید بر شناخت در دانشگاه فکر می‌کنی، می‌توانی حذف شوخ‌طبعی و احساسات را ببینی. نتیجه، آموزش آکادمیک بدون لذت و تشویق است. کلاس‌های امریکا اینطور هستند، با توجه به گزارش سال **۱۹۸۳** گودلد که پیش‌ازاین ذکر کردم،

که چنین خلاء احساسی‌ای را در مدرسه می‌بیند. حدود سی سال پیش «جروم برونر[1]» زمانی که مدارس ایالات متحده را مشاهده می‌کرد از چنین حماقتی می‌نالید. این حماقت دیرینه در مدرسه به دانش‌آموزان کمک می‌کند ضدتفکر شوند. زندگی آن‌ها خارج از مدرسه شوخ‌طبعانه است، و کمدی یکی از راه‌هایی است که ذهنیت‌شان را تجربه می‌کنند. زمانی که یادگیری بدون شوخ‌طبعی و احساس باشد، دو ارزش ذهنی آن‌ها را انکار می‌کند.

با تو موافقم، به‌هرحال، شوخ‌طبعی آنطور که ما در ایالات متحده می‌گوییم همچون خنده‌ای بی‌ارزش نیست. شوخ‌طبعی غنی‌تر و سخت‌تر از شوخی‌کردن است. شفافیت دربارهٔ سیاست‌هایت و روش‌های آموزش گفت‌وگویی می‌تواند کمک کند به امنیتی که برای شوخ‌طبع‌بودن نیاز است، اما کلاس‌های بدون شوخ‌طبعی‌ای را مشاهده کرده‌ام که معلمانی رادیکال در آن تدریس می‌کردند که دربارهٔ سیاست‌های‌شان کاملاً شفاف هستند. آن‌ها می‌خواهند حس کنجکاوی انتقادی را در دانش‌آموزان برانگیزند، اما گفتمان آن‌ها بی‌مزه بود، بدون کمدی و احساس. اگر دانش‌آموزان خستگی، بی‌احساسی، یا بیمناکی معلم را ببینند، یا اگر یک خط «درست» پرزحمت به دانش‌آموزان ارائه شده، بعید است که احساس کنجکاوی کنند. آن‌ها فکر خواهند کرد که زندگی روشنفکری یک چنگک است که آن‌ها را از حرکت باز می‌دارد.

ذهنیت با شوخ‌طبعی و احساس درگیر است، همانطور که با زبانی انتقادی درگیر است که مصطلح است. شوخ‌طبعی کمک می‌کند لحظهٔ یادگیری را «واقعی» سازید، کیفیتی که می‌تواند تجربهٔ مصنوعی مدرسه را وارونه کند. محتمل‌ترین حالتی که دانش‌آموز با شوخ‌طبعیِ آکادمیک ارتباط برقرار می‌کند، وجود معلمی شوخ‌طبع و آموزش‌دیده (کسی که با دلقک کلاس برای جلب توجه رقابت می‌کند) است. این مهارت نمایشیِ

[1] Jerome Bruner

یک سخنران یا رهبر مباحثهٔ خوب است، اما نمایش انفرادی معلم برای گفت‌وگو کافی نیست. دانش‌آموزان نیز باید از درونِ فهم‌شان از چیزهایی که مطالعه شده‌اند شوخ‌طبعی به خرج دهند. این مسئله را مطرح می‌کنم چراکه کلاس‌های پراحساسی را دیده‌ام که پروژهٔ رهایی‌بخشی را تخریب می‌کنند. کلاس بی‌رنگ معلم را بیش از دانش‌آموزان اقناع نمی‌کند. معلم نیز تا حدودی به بافت احساسی و شوخ‌طبعانه از دوره نیاز دارد تا روحیه‌اش را تغذیه کند.

مواجهه با نژادپرستی و جنسیت‌زدگی در کلاس گفت‌وگویی

ایرا مایلم اینجا دو جنبهٔ خاص از زبان که معلمان دربارهٔ آن می‌پرسند را مطرح کنم، نژادپرستی و جنسیت‌زدگی. این دو بعد در زندگی اجتماعی و آموزش غیرقابل‌اجتناب هستند. در کلاس‌هایم مشاهده کرده‌ام زمانی که زنان در حال صحبت هستند، مردان صحبت آن‌ها را قطع می‌کنند، اما زنان صحبت مردان را قطع نمی‌کنند. به‌طورکلی، زنان اجازه ندارند صحبت‌شان را تمام کنند، اگر یک مرد بخواهد صحبت کند. برخی زنان بر حق‌شان برای اتمام صحبت پافشاری می‌کنند، اما اکثراً طوری اجتماعی‌شده‌اند که وقتی یک مرد شروع به صحبت می‌کند تسلیم شوند، حتی اگر او صحبت آن‌ها را قطع کند. زمانی که می‌بینم این اتفاق می‌افتد و زنان اظهارات‌شان را به پایان نمی‌رسانند، صحبت مرد را قطع می‌کنم. به او می‌گویم صحبت دانشجوی زن تمام نشده است. اضافه می‌کنم مردان و زنان حق مساوی‌ای برای اتمام سخنان‌شان بدون انقطاع دارند. این برای دانشجویان کلاس یک خبر است، که مردان قانونی دموکراتیک مبنی‌براینکه مردان و زنان حقوقی مساوی در بحث دارند را نقض می‌کنند. با مداخله در رفتاری غیرارادی، تلاش می‌کنم درک آن را ممکن سازم.

«ویگوتسکی[1]» در بحثش از «قانون آگاهیِ» «پیاژه[2]» بر این تاکید می‌کند، ممانعت از عملی عادی، بینش نسبت به آن عمل را بسط می‌دهد.

جنبهٔ دیگری از جنسیت‌زدگی این است که دانشجویان زن در کلاس‌هایم مایلند با صدای آهسته‌تری نسبت به مردان صحبت کنند، و من باید آن‌ها را تشویق کنم تا با صدای بلندتری صحبت کنند. صدای زنان اغلب با لحنی آغاز می‌شود که مشابه صدای مردان توجه را جلب نمی‌کند. این را به‌مثابهٔ مسئله‌ای سیاسی در گفتمان می‌بینم، و سپس صدای زنان را برای حضوری برابر در مباحثه بیرون می‌کشم. زنان فرصت کمتری برای تمرین صدای انتقادی در میان عموم دارند، پس من این را در کلاس اینطور جبران می‌کنم که وقتی زنان صحبت می‌کنند از آن‌ها می‌خواهم اظهارات‌شان را گسترش دهند. رابطهٔ چشمی را کمی طولانی‌تر حفظ می‌کنم و هیچ بی‌تابی‌ای را برای توقف صحبت‌شان به‌منظور شنیدن پاسخ من نشان نمی‌دهم. مردان را از اتمام پیش‌ازموعد اظهارات زنان بازمی‌دارم، اما همچنان زمانی که صحبت زن تمام می‌شود تلاش می‌کنم مردان را درون مکالمه بکشم، تا زن را دعوت کنم به اینکه بیشتر صحبت کند. مسئلهٔ جنسیت‌زدهٔ گفتمان با اصطلاحات موضوعیِ جنسیت‌زدگی هم‌زیست است که در کلاس ساخته می‌شوند. برخی مردان به‌طور معمول می‌گویند که زنان حق ندارند شغل‌های مردانه را انجام دهند، مانند آتش‌نشان یا رانندهٔ کامیون. یا اینکه زنان نباید همانقدر از یک کار درآمد داشته باشند که مردان از آن دارند چراکه مردان باید خرج خانواده‌شان را تامین کنند. یا اینکه خشونت جنسی سرگرم‌کننده است، که مردان حق دارند در امور جنسی بی‌قید باشند اما زنان نه. چنین اظهاراتی را به عنوان موضوعاتی برای مطالعهٔ انتقادی‌مان برای کلاس بیان می‌کنم. برای دانشجویان دربارهٔ

---

[1] Vygotsky
[2] Piaget

ساخت چنین اظهاراتی سخنرانی نمی‌کنم بلکه گفت‌وگویی را آغاز می‌کنم که واکنش‌های بسیاری را از سوی من و دانشجویان دیگر برمی‌انگیزد.

آنچه می‌خواهم اینجا مطرح کنم مسئلهٔ جنسیت‌زدگی در اشکال بسیاری از گفتمان است، نه‌تنها در اظهارات و ایدئولوژی آشکار. نگرانی‌های مشابهی دربارهٔ مسئلهٔ نژادپرستی دارم. اقلیت غیرسفید در دانشگاه من به‌طور غیرمنتظره‌ای در کلاس ساکت هستند، بیش از همتایان سفیدشان، در فضایی مشهور به وخامت روابط نژادی. پس، برای تشویق غیرسفیدها به ورود به گفت‌وگو و بسط اظهارات‌شان تلاش‌های ویژه‌ای می‌کنم، به همین ترتیب زمانی‌که در کلاس بالا می‌آیند مسائل نژاد و اظهارات نژادپرستانه را اداره می‌کنم. همچنین داستان‌ها و مقالاتی دربارهٔ این موضوع به کلاس می‌برم. به‌طورکلی، در دانشگاهم برای غیرسفیدها سخت‌تر است که صدای‌شان را به کار بیاندازند تا برای زنان.

آیا موضوعات جنسیت‌زدگی یا نژادپرستی در کلاس‌های برزیل به عنوان مسئله وجود دارد؟

پائولو بله، وجود دارد. جامعهٔ برزیلی جامعه‌ای بسیار اقتدارگراست. برای مدتی طولانی اینگونه بوده است. نژادپرستی در برزیل شدید است. گفتن اینکه ما در برزیل نژادپرستی نداریم ساده‌لوحانه یا زیرکانه است، اما واقعیت نیست. ما جامعه‌ای بسیار *مردسالار* هستیم، نه مارکسیستی. برای من، نژادپرستی و مردسالاری نیز تجلی اقتدارگرایی هستند.

یکی از چیزهای جدیدی که در بازگشتم به برزیل در سال ۱۹۸۰ متوجه‌اش شدم مبارزات زنان بود. زنان در برزیل مبارزه را آغاز کرده بودند، شروع به اعتراض کرده بودند، شروع به امتناع از پذیرش این کردند که ابژه‌هایی تحت فرمان مردان باشند. این بدان معنا نیست که پیش‌ازاین آزادی‌شان را به دست آورده بودند. در همان زمان،

می‌توانستم ببینم چطور بخش سیاه‌پوست جمعیت برزیل نیز شروع به آگاه‌شدن کرده بودند. این باعث آغاز مطالعهٔ تاریخ برزیل به شیوه‌ای متفاوت شد. آن‌ها حالا بر سهم‌شان به عنوان مردم سیاه‌پوست در توسعهٔ تاریخی-فرهنگی کشور تاکید می‌کردند. تاریخ رسمی سهم سیاهان از برزیل را پنهان کرده بود.

بااین‌حال، در سال‌های گذشته که من به تعلیم در سائوپائولو برگشته‌ام، و همهٔ برزیل را گشته‌ام، و در مباحثاتی گاهاً با ۳۰۰۰ دانشجو مشارکت داشته‌ام، در اتاق‌های بزرگ و استادیوم‌ها، هنوز آن چیزهایی که تو دربارهٔ آن‌ها در کلاس‌هایت صحبت کردی را ندیده‌ام، از نظر روش ارتباط مردان و زنان، علی‌رغم اینکه می‌دانم فرهنگ ما چقدر مردسالار است. برای مثال، در سمینارهایی که در دو دانشگاه کار کرده‌ام، هرگز متوجه نشده‌ام یک زن بخاطر یک مرد، یک دانشجوی مذکر که بیش از او صحبت می‌کند، از صحبت منع شود. آنچه مشاهده کرده‌ام این است که وقتی برخی دانشجویان مرد تلاش می‌کنند موضع مردانه‌شان را بر زنان تحمیل کنند، زنان بلافاصله آن را پس می‌زنند! با قدرت آن را پس می‌زنند! زنان مردان را سر جایشان می‌نشانند. اما، این بدان معنا نیست که مردسالاری جامعه در برزیل رو به کاهش است. نه. آنچه می‌گویم این است که میان دانشجویان ندیده‌ام مردان به شیوه‌ای رفتار کنند که توصیف کردی.

زمانی‌که می‌گویی تلاش می‌کنی دانشجویان مرد را متوقف کنی، با تو موافقم، اما بااین‌حال باید مراقب باشی تا مسئولیت رهایی زنان را خودت به عهده نگیری. زنان باید رهایی‌شان را بسازند، با همکاری مردانی که با آن‌ها موافق هستند، کسانی که در مبارزه‌شان کنار آن‌ها هستند. برای مثال، سال گذشته در یک برنامهٔ تلویزیونی ملی در برزیل شرکت کردم، مباحثه‌ای دوساعته با سوال‌هایی که شش نفر می‌پرسیدند. دو نفر

از پرسش‌گران زن بودند و از من دربارهٔ مبارزهٔ زنان می‌پرسیدند. و من پاسخی دادم که مسئله‌ای جدی برای ما آفرید، بیش‌ازهمه در شمال‌شرقی برزیل!

در برنامهٔ تلویزیونی گفتم، «ببین، چندین سال پیش زنی همچین سوالی را در لندن از من پرسید. و اکنون چیزی را به تو خواهم گفت که سال‌ها پیش در لندن گفتم: *من هم یک زن هستم!*»

می‌توانی تصور کنی سپس چه اتفاقی افتاد! تماس‌های تلفنی از شمال‌شرقی برزیل دریافت کردیم، جایی که به دنیا آمده بودم. از من پرسیده می‌شد، «پائولو، آیا به‌طور رادیکالی تغییر کرده‌ای؟ چه اتفاقی برایت افتاده است؟» اما به شیوه‌ای بسیار بسیار مقتدر گفتم «من یک زن هستم» نه برای اینکه برای زنان دلپذیر باشم، نه. نه برای عوام‌فریب بودن. نه به خاطر اینکه گمان می‌کردم می‌توانم مبارزات زنان را رهبری کنم. اطمینان دارم که مبارزهٔ زنان باید توسط خودشان رهبری شود. اما همچنین اطمینان دارم که به عنوان یک مرد همکاری من در مبارزهٔ زنان باید توسط زنان انتقادی پذیرفته شود. زنان ساده‌لوح ممکن است بگویند، «نه، تو هیچ ربطی به ما نداری چراکه یک مرد هستی.» این ساده‌لوحانه است. اگر زنان انتقادی باشند، باید همکاری ما به عنوان مردان را بپذیرند، همانطور که کارگران باید همکاری ما به عنوان روشنفکران را بپذیرند، چراکه این یک وظیفه و یک حق است که من باید در دگرگونی جامعه مشارکت کنم. سپس، اگر زنان باید مسئولیت اصلی در مبارزه‌شان را داشته باشند، آن‌ها باید بدانند که مبارزهٔ آن‌ها به ما نیز تعلق دارد، یعنی مردانی که موضع مردسالارانه در جهان را نمی‌پذیرند.

دربارهٔ نژادپرستی نیز همینطور است. به عنوان یک مرد ظاهراً سفیدپوست، چراکه همواره می‌گویم از سفیدبودنم کاملاً مطمئن نیستم، اگر واقعاً به شیوه‌ای رادیکال علیه

نژادپرستی هستم مسئله‌ای است که باید بدانم. اگر هستم، سپس برای مبارزه در کنار مردم سیاه‌پوست علیه نژادپرستی وظیفه و حقی دارم.

ایرا کلاس گفت‌وگویی می‌تواند نژادپرستی و جنسیت‌زدگی را به عنوان موضوعاتی برای مطالعهٔ انتقادی برگزیند، نشان‌دهد که چطور آن‌ها مردم را طبقه‌بندی و به طبقهٔ حاکم کمک می‌کنند. همچنین می‌تواند زبان نژادپرستی و جنسیت‌زدگی را تحلیل کند، آنطور که آن‌ها را بیان می‌کنیم. به‌علاوه، می‌توانیم آگاهی از گفتمان نابرابر میان جنس‌ها و نژادها را افزایش دهیم. آنچه می‌خواهم اکنون بپرسم این است که: فرض‌کن کلاس رهایی‌بخش کار، بازی، آموزش، یا غذا را به عنوان موضوعاتی از زندگی روزمره مطالعه می‌کند، یا فرض‌کن کلاس رهایی‌بخش بدنه‌های دانش زیست‌شناسی، تاریخ، یا ادبیات را می‌آزماید، که همهٔ آن‌ها بلافصل دربارهٔ نژاد و جنس نیستند. آیا کلاس آگاهی‌ای انتقادی، عادت مفهومی ذهن، را بسط می‌دهد، که به خودی‌خود در ایدئولوژی جنسیت‌زده یا نژادپرست مداخله می‌کند؟ آیا توسعهٔ تفکر انتقادی جدا از موضوعات شفاف نژاد و جنس است که به خودی‌خود در مبارزه علیه نابرابری ارزشمند است؟

پائولو بستگی دارد، ایرا. پیش‌ازهمه، نژادپرستی و جنسیت‌زدگی را تا حد زیادی مرتبط با تولید سرمایه‌دارانه می‌بینم. نمی‌گویم آن‌ها فقط به مسئلهٔ سرمایه‌داری باید تقلیل یابند. نمی‌گویم نژادپرستی و جنسیت‌زدگی می‌تواند به مبارزهٔ طبقاتی تقلیل یابد. اما، معتقدم امکان غلبه بر نژادپرستی و جنسیت‌زدگی در شیوهٔ تولیدی سرمایه‌دارانه وجود ندارد، در جامعه‌ای بورژوایی. بااین‌حال، این بدان معنا نیست که در جامعه‌ای سوسیالیستی نژادپرستی و جنسیت‌زدگی به‌طور خودکار مغلوب می‌شوند.

برای من، این یکی از وظایفی است که انقلابی‌ها باید انجام دهند. اگر واقعاً می‌خواهیم جامعه را بازکشف کنیم، برای اینکه مردم بیشتر و بیشتر آزاد، و بیشتر و بیشتر خلاق

باشند، این جامعهٔ جدید باید توسط مردان و زنانی خلق شود که نمی‌توانند نژادپرست و جنسیت‌زده باشند. اما این چیزی است که انقلابی‌ها باید در سخن و عمل‌شان منظور کنند. ازاین‌رو، ما نیز نمی‌توانیم منتظر دگرگونی انقلابی به منظور غلبه بر نژادپرستی و جنسیت‌زدگی باشیم. باید هم‌اکنون شروع کنیم.

ایرا اگر بگوییم نمی‌توانیم منتظر جامعه‌ای جدید باشیم پیش‌ازاینکه شروع به دگرگونی نژادپرستی و جنسیت‌زدگی کنیم، می‌توانیم همچنین بگوییم که آموزش گفت‌وگویی به آماده‌کردن راهی برای پاک‌کردن رفتارهای جنسیت‌زده و نژادپرستانه کمک می‌کند؟ آیا آموزش انتقادی شرایطی را برای پایان نژادپرستی، جنسیت‌زدگی، یا اقتدارگرایی می‌آفریند؟

پائولو من اینطور فکر می‌کنم. چنین امیدی دارم. هربار که دربارهٔ آموزش رهایی‌بخش صحبت می‌کنیم باید بسیار بسیار انتقادی باشیم. باید همیشه این را تکرار کنیم که منظورمان این نیست که با این اظهارات درون یک سمینار ساختارهای جامعه را دگرگون می‌کنیم. بدین معنا که آموزش رهایی‌بخش یکی از چیزهایی است که باید همراه دیگر چیزها برای دگرگونی واقعیت انجام دهیم. باید از اینطور تفسیرشدن اجتناب کنیم که ما فکر می‌کردیم ابتدا باید مردم را برای آزادبودن آموزش دهیم، و بعد می‌توانستیم واقعیت را دگرگون کنیم. نه. ما باید هردو را به‌طور همزمان انجام دهیم، تا جایی که ممکن است. ازاین‌رو، باید درگیر کنش سیاسی علیه ساختارهای ضدانسانیِ تولید باشیم.

ایرا احساسم این است که گفت‌وگوی انتقادی عادات روشنفکری‌ای را توسعه می‌دهد که اسطوره‌های حامی نژادپرستی، جنسیت‌زدگی، و کنترل نخبگان بر اقتصاد را تضعیف می‌کند. من آگاهی انتقادی را به‌مثابهٔ دستیابی به تاملی بافاصله دربارهٔ تفکر، کنش، و جامعهٔ خودتان می‌فهمم. این فاصله استعاره‌ای برای جداسازی آگاهی‌تان از

ایدئولوژی مسلط است که ما را در فرهنگ توده‌ای، زندگی روزمره، و مدرسه اجتماعی می‌کند. این‌ها مکان‌هایی هستند که ما نژادپرستی، جنسیت‌زدگی، و چنین ارزش‌هایی را به‌مثابهٔ عدم اعتمادبه‌نفس و عشق به شکوه و قدرت درونی می‌کنیم، که کمک می‌کند بردهٔ سیستم شویم.

اگر آموزش انفکاک روشنفکرانه از اسطوره‌های مسلط را پیشنهاد دهد، می‌تواند از نظر سیاسی برای نخبگان حاکم ناراحت‌کننده باشد. از دههٔ ۶۰، اقتدارها تلاش کرده‌اند برنامه‌های غیرسنتی برای اقلیت‌ها، در مطالعات زنان، و در تعلیم تجربی را حذف کنند. از دیدگاه آن‌ها، این کلمات و این دوره‌ها از نظر سیاسی چالش‌برانگیز هستند. اقتدارها اکنون دربارهٔ «اصلاح یک میراث» صحبت می‌کنند، بازگرداندن سوژه‌های سنتی بواسطهٔ یک برنامهٔ آموزشی هسته‌ای، میراث امریکایی رسمی به عنوان واکنشی به موضوعات برابری‌طلبانه و مخالفت‌کنندهٔ دههٔ ۶۰. یادگیری جایگزین با یا بدون جنبش‌های توده‌ای سیاستی بی‌ضرر نیست، از دیدگاه تشکیلات، که دلالت‌هایی بر این دارد که گفتمان کلاس عاملی در دگرگونی اجتماعی است. آیا اقتدارها واکنشی بیش‌ازحد به آموزش مخالف یا رهایی‌بخش نشان می‌دهند یا در متوقف‌ساختن فرهنگ انتقادی در مدارس محتاط هستند؟

پائولو همیشه قویاً فکر می‌کنم که قدرت‌های مسلط در نقشه‌شان برای آموزش اشتباه نمی‌کنند. آن‌ها می‌دانند چکار می‌کنند. آن‌ها در دنبال‌کردن برنامهٔ آموزشی‌شان اشتباه نمی‌کنند. در یکی از مکالمات‌مان، یکی از وظایف اصلی نخبگان حاکم را به بحث گذاشتم، یا یکی از وظایف اصلی‌ای که توسط طبقهٔ حاکم برای آموزش فرض می‌شود، یا یکی از انتظارات اصلی‌اش از مدارس. این دقیقاً بازتولید ایدئولوژی مسلط است. بازتولید ایدئولوژی مسلط وابسته به قدرت آن برای مبهم‌ساختن واقعیت است. اما، بلافاصله، گفتم وظیفه‌ای دیگر در فضای مدارس وجود دارد، که علی‌رغم منافع

نخبگان به آن‌ها وابسته نیست، دقیقاً وظیفهٔ *ابهام‌زدایی* از ایدئولوژی مسلط. این وظیفه نمی‌تواند توسط سیستم انجام شود. نمی‌تواند توسط کسانی انجام شود که با سیستم موافق هستند. این وظیفهٔ آموزگارانی است که هوادار فرایند رهایی‌بخش هستند. آن‌ها باید این را از طریق انواع مختلف کنش آموزشی انجام دهند؛ برای مثال، بواسطهٔ تعلیم موسیقی یا ریاضیات، تعلیم زیست‌شناسی یا فیزیک یا نقاشی، اهمیتی ندارد. کسانی که به تغییر واقعیت ایمان دارند باید دگرگونی را به انجام برسانند.

زمانی‌که نخبگان تلاش می‌کنند برخی مسائل را ساکت کنند، تحلیل این موضوعات حتی به روشی ساده‌لوحانه می‌تواند مخاطراتی بیافریند. وظیفهٔ کسانی که بازتولیدکنندهٔ ایدئولوژی مسلط نیستند کشف روش‌هایی است که به‌طور مستقل در برنامهٔ آموزشی این موضوعات را تحلیل کنند. اگر از من بپرسی، پائولو، چطور؟ نمی‌دانم. باید بدانیم چه زمانی در موقعیت‌هایمان با مشکل مواجه می‌شویم. و فراترازهمه برای اینجا، نمی‌توانم بگویم چگونه چراکه یک امریکایی نیستم. اما، در برزیل، می‌دانم چطور این کار را انجام دهم. گشایش دموکراتیک در برزیل در چند سال گذشته این را ممکن ساخته که آموزش انتقادی را افزایش دهیم. یک بار دیگر، این نشان می‌دهد آموزش به جامعه شکل نمی‌دهد بلکه بیشتر سیاست جهانی آنچه می‌توانیم در آموزش انجام دهیم را مشروط می‌کند.

۷
رویای دگرگونیِ اجتماعی: چطور آغاز کنیم؟

عزیمت‌کردن: اصول اخلاقیِ دگرگونیِ آگاهی

ایرا برای آخرین فصل‌مان، پائولو، می‌خواهم بپرسم چطور صبح دوشنبه را در مدرسه یا دانشگاهی جدید آغاز می‌کنی. اولین چیزهایی که به‌عنوان آموزگاری رهایی‌بخش انجام می‌دهی چیست؟ مسئلهٔ دیگر حق ما برای آغاز دگرگونیِ آگاهیِ دانش‌آموزان است. چه چیزی به آموزگاران رهایی‌بخش این حق را می‌دهد که آگاهی دانش‌آموزان را تغییر دهند؟ کدام اصول اخلاقیِ دگرگونی این پداگوژی را توجیه می‌کند؟

پائولو دربارهٔ حق آغاز دگرگونی آگاهی، آنچه دربارهٔ دست‌کاری، سلطه، و آزادی گفتم را خلاصه خواهم کرد، و سپس شاید چیزهای کمی بیافزایم. گفتم آموزگار رهایی‌بخش هرگز نه می‌تواند دانش‌آموزان را دست‌کاری کند و نه آن‌ها را تنها بگذارد. مقابل دست‌کاری بی‌بندوباری نیست، انکار مسئولیت هدایت‌گرانهٔ معلم برای آموزش نیست. معلم رهایی‌بخش دست‌کاری نمی‌کند اما دانش‌آموزان را هم

فراموش نمی‌کند. او نقشی هدایت‌گرانه را برای آموزش الزامی می‌پندارد. این هدایت‌گری موضع حاکمانهٔ «تو باید این یا آن کار را انجام دهی» نیست، اما وضعی از هدایت مطالعهٔ جدی برخی ابژه‌ها است که در آن دانش‌آموزان دربارهٔ چگونگی وجود یک ابژه فکر می‌کنند. من این موضع را موضعی بسیار دموکراتیک می‌نامم چراکه به‌طور همزمان برای هدایت‌گری و آزادی تلاش می‌کند، بدون اقتدارگرایی معلم و اجازهٔ دانش‌آموزان.

این سلطه نیست. سلطه زمانی است که می‌گویم تو باید آن را باور کنی چون من می‌گویم. دست‌کاری تحت سلطه قرار دادن دانش‌آموزان است. دست‌کاریِ فرهنگ اسطوره‌هایی دربارهٔ واقعیت می‌سازد. واقعیت را انکار می‌کند، واقعیت را جعل می‌کند. دست‌کاری زمانی است که تلاش می‌کنم تو را متقاعد کنم یک میز یک صندلی است، زمانی که برنامهٔ آموزشی واقعیت را مبهم می‌سازد، زمانی که مدرسه و جامعه نظام انحصاری سرمایه‌داری را به عنوان «رقابت آزاد» معرفی می‌کنند. در مقابل، کلاس رهایی‌بخش واقعیت را شفاف می‌کند. مفاد هر ابژهٔ موردمطالعه‌ای را آشکار می‌کند. کلاس رهایی‌بخش وضعیت کنونی و اسطوره‌های آزادی آن را نمی‌پذیرد. دانش‌آموزان را به چالش می‌کشد تا دست‌کاری واقعی و اسطوره‌های جامعه را افشاء کنند. در این افشاگری، فهم و درک‌مان از واقعیت را تغییر می‌دهیم.

آموزش همواره ماهیتی هدایت‌گرانه دارد که نمی‌توانیم انکارش کنیم. معلم یک نقشه، یک برنامه، یک هدف برای مطالعه دارد. اما در یک سو آموزگار رهایی‌بخش هدایت‌گر وجود دارد و در سوی دیگر آموزگار رام‌کنندهٔ هدایت‌گر. آموزگار رهایی‌بخش متفاوت از آموزگار رام‌کننده است چراکه او بیشتر و بیشتر به‌سوی لحظه‌ای حرکت می‌کند که در آن جوی از رفاقت در کلاس ایجاد شود. این بدان معنا نیست که معلم با دانش‌آموزان برابر است یا با آن‌ها برابر می‌شود. نه. معلم متفاوت

شروع می‌کند و متفاوت پایان می‌دهد. معلم نمره می‌دهد و مقالاتی برای نوشتن تعیین می‌کند. دانش‌آموزان به معلم نمره یا تکلیف نمی‌دهند! معلم همچنین باید کفایتی انتقادی در موضوعش داشته باشد که این متفاوت است از دانش‌آموزان و آنچه دانش‌آموزان باید بر آن پافشاری کنند. اما، اینجا مسئله‌ای مرکزی وجود دارد: در کلاس رهایی‌بخش، این تفاوت‌ها خصومت‌آمیز نیستند، آنطور که در کلاس اقتدارگرایانه هستند. تفاوت رهایی‌بخش تنشی است که معلم تلاش می‌کند بواسطهٔ رفتاری دموکراتیک در هدایت‌گری‌اش بر آن فائق آید.

ماهیت هدایت‌گرانهٔ دورهٔ رهایی‌بخش نه در آموزگار بلکه در خود عمل آموزش است، درحالی‌که آموزگار سلطه‌گر اهداف آموزش، محتوای آموزش، و قدرت هدایت‌گری آموزش را در دستان خود نگاه می‌دارد. همهٔ این‌ها توسط آموزگار سلطه‌گر انحصاری شده‌اند، و چیزی بیش‌ازاین، یعنی انتخاب حتمی دانش‌آموزان دربارهٔ آموزش‌شان. آموزگاران رهایی‌بخش کنترل دانش‌آموزان را در دست نمی‌گیرند. من همیشه تلاش می‌کنم به دانش‌آموزان به‌مثابهٔ سوژه‌های شناختی مرتبط باشم، به عنوان افرادی که همراه من هستند، همراه من درگیر در فرایند شناخت چیزی هستند. آموزگار رهایی‌بخش همراه دانش‌آموزان است به‌جای اینکه کارها را برای دانش‌آموزان انجام دهد. در این عمل شناخت دوجانبه، ما عقلانیت و شور داریم. و این چیزی است که من هستم. آموزگاری برانگیخته‌شده هستم، چراکه نمی‌فهمم چطور می‌توان بدون شور زنده بود.

به عنوان معلمان، چیزی برای عرضه داریم، و باید دربارهٔ عرضه‌مان، صلاحیت‌مان، و هدایت‌گری‌مان شفاف باشیم. اما عرضه‌مان عرضه‌ای پدرانه نیست. ژستی تفننی نیست که توسط معلم گرفته می‌شود. در دیدگاه رهایی‌بخش ما واقعاً چیزی برای پیشکش‌کردن نداریم. تنها زمانی چیزی به دانش‌آموزان می‌دهیم که چیزی را با آن‌ها

مبادله کنیم. این رابطه‌ای دیالکتیکی است به‌جای رابطه‌ای با دست‌کاری. می‌بینی؟ مسئلهٔ دست‌کاری برای من بسیار جالب است، مخصوصاً زمانی‌که دربارهٔ امریکای شمالی از من سوال می‌شود. در فرهنگ اینجا، در زندگی روزمره، دست‌کاری عظیمی وجود دارد. پیام‌ها و مسیرهای بسیاری برای آنچه باید انجام دهی، آنچه باید بخری، و آنچه باید باور کنی وجود دارد. همچنین، فرهنگ اینجا اسطوره‌های بسیاری دربارهٔ آزادی و شادی و دربارهٔ بقیهٔ جهان دارد، که هر روز می‌شنوی. برای مثال «شیوهٔ زندگی امریکایی»، ایده‌ای سیاسی است که اغلب به‌عنوان تنها شیوهٔ خوب برای جهان ارائه می‌شود. اسطورهٔ دیگر این است که ماموریت ویژهٔ امریکا آموختن چگونگی آزادبودن به همهٔ جهان است. می‌دانم جنبه‌های خوبی از زندگی و همچنین ابعاد خوبی از دموکراسی امریکایی وجود دارد. اما، زمانی‌که چنین اسطوره‌هایی تبدیل به نهضت‌هایی جهانی می‌شوند، دیگر ابزارهایی برای دست‌کاری هستند. فکر می‌کنم شاید مردم اینجا نسبت به مسئلهٔ دست‌کاری بسیار حساس باشند چراکه میزان زیادی از آن پیش‌ازاین وجود داشته است.

از جنبهٔ دیگر، ترس از آزادی نیز وجود دارد، که «اریش فروم[1]» بسیار خوب آن را مطالعه کرده است. آموزگار رهایی‌بخش مردم را به چالش می‌کشد تا آزادی واقعی‌شان، قدرت واقعی‌شان، را بشناسند. در نتیجه، مردم ممکن است احساس دست‌کاری‌شدن کنند زمانی‌که از آن‌ها خواسته می‌شود دربارهٔ چنین موضوع دشواری فکر کنند، چراکه این چیزی است که آن‌ها نمی‌خواهند دربارهٔ آن فکر کنند یا می‌خواهند انکارش کنند، ترس آن‌ها از آزادشدن، از به عهده‌گرفتن مسئولیت آزادی‌شان.

[1] Erich Fromm

ایرا دربارهٔ ترس از آزادی و حساسیت به دست‌کاری اینجا در ایالات متحده با تو موافقم. این ممکن است ناشی از سلطهٔ فراگیری باشد که در فرهنگم وجود دارد، که مداوماً کلمات «آزادی» و «رهایی» را در زندگی روزمره استفاده می‌کند. رسانه‌های توده‌ای همه‌جا هستند و به‌سختی توسط نخبگان مسلط کنترل می‌شوند. همچنین، اکنون آموزش به هر طریق از طریق دانشگاه است که تجربه‌ای توده‌ایست. پس، برنامهٔ آموزشی رسمی نیز مکانیسمی دیگر در تلاش برای رام‌کردن در مقیاسی عظیم است. آموزش رهایی‌بخش بواسطهٔ روشن‌کردن اینکه واقعیت برای چیست سلطه را به چالش می‌کشد، فرهنگی که در آن مردم قدرت مواجهه با دست‌کاری را دارند. این پداگوژی انتقادی ما را دعوت می‌کند تا بدانیم چه چیزی از ما پنهان شده است و چطور در انکار آزادی‌مان همکاری می‌کنیم. کلاس رهایی‌بخش همچنین می‌تواند محدودیت‌های سلطه در جامعه‌ای را افشاء کند که در آن سیستم خود را شکست‌ناپذیر نشان می‌دهد. بسیاری از مردم، به‌ویژه در جامعهٔ ثروتمندی چون ایالات متحده، ممکن است چنین دعوتی را رد کنند و تصور کنند دست‌کاری با چنین پرسش‌هایی صرفاً به چالش کشیده می‌شود.

آیا می‌توانیم عیناً چالش رهایی‌بخش‌مان را از نظر نژادپرستی و جنسیت‌زدگی به بحث بگذاریم؟

حق به چالش‌کشیدن نابرابری و سلطه

پائولو بله. حق آموزگار در به چالش‌کشیدن مواضع نژادپرستانه و جنسیت‌زدهٔ دانش‌آموزان چیست؟ شاید تنها باید یک چیز بگویم. آموزگار حق مخالف‌بودن دارد. دقیقاً ازاین‌رو که معلم با مرد یا زن جوانِ نژادپرستی مخالف است که آن‌ها را به چالش کشیده است. مسئله این است. به این خاطر که معلم هستم، مجبور نیستم این توهم را بدهم که با دانش‌آموزان موافقم.

ابعاد ایدئولوژیک قوی‌ای درباب مسئلهٔ به چالش‌کشیدن و دگرگونی آگاهی دانش‌آموزان وجود دارد. حضور ایدئولوژی مسلط در کلاس تاحدودی بواسطهٔ تلاش برای متقاعدکردن معلم حس می‌شود که برای احترام به دانش‌آموزان باید بی‌طرف و خنثی باشد. این نوع از بی‌طرفی احترامی اشتباه به دانش‌آموزان است. در مقابل، هرچه بیشتر چیزی دربارهٔ موافقت یا عدم موافقتم نگویم بی‌احترامی به دیگران است، بیشتر ایدئولوژی مسلط را در آرامش تنها می‌گذارم!

ایرا معلم در ایدئولوژی «بی‌طرف» جای می‌گیرد، و سپس از وضعیت کنونی حمایت می‌کند، چراکه جامعه به خودی‌خود بی‌خطر نیست. آگاهی ورقی سفید نیست؛ مدرسه و جامعه میدان‌های بی‌طرف برابری اجتماعی نیستند. اعتراف‌نکردن یا به چالش‌نکشیدن نابرابری در جامعه هم‌دستی با واقعیت پنهان است، شرایط پنهانی که ایدئولوژی مسلط را تضعیف خواهد کرد. معلمی که وانمود می‌کند واقعیت مسئله‌دار نیست بدین‌سان قدرت شخصی دانش‌آموزان در درک و عمل‌کردن دربارهٔ مسائل اجتماعی را کاهش می‌دهد. واقعیت مبهم مردم را ناتوان می‌سازد، با نگه‌داشتن پرده‌ای در مقابل چیزی که نیاز دارند ببینند تا دگرگونی را آغاز کنند. تعلیم «بی‌طرفانه» نامی دیگر برای برنامهٔ آموزشی مبهم است، و یک برنامهٔ آموزشی مبهم نامی دیگر برای آموزش رام‌کننده است.

پائولو بله! در دیدگاه رهایی‌بخش، معلم این حق بلکه این وظیفه را دارد که وضعیت موجود را به چالش بکشد، به‌ویژه در مسائل سلطه بواسطهٔ جنس، نژاد، یا طبقه. چیزی که معلم گفت‌وگویی ندارد حق تحمیل مواضعش بر دیگران است. اما معلم رهایی‌بخش هرگز نمی‌تواند دربارهٔ مسائل اجتماعی ساکت بماند، هرگز نمی‌تواند از آن‌ها دست بشوید.

چیز دیگری نیز وجود دارد، ایرا، که دوست دارم دربارهٔ آن نظری بدهم، تنها برای دقیق‌تر بودن. زمانی که پرسیدی آیا در دیدگاه سیاسی ما آموزگار باید حق به چالش‌کشیدن آگاهی دانش‌آموزان به منظور تغییر آن داشته باشد، فکر کردم مهم است که این مسئله را دوباره کمی روشن کنیم، به خاطر فهم خوانندگان احتمالیِ ما از مباحثات‌مان.

البته، با به چالش‌کشیدن دانش‌آموزان ما فکر می‌کنیم این فرصت را به آن‌ها داده‌ایم تا شیوه‌شان در فهم واقعیت را تغییر دهند. اما، باید بدانیم، یا حداقل باید اینجا شفاف کنیم، ما به موضعی ایده‌آل‌گرایانه سقوط نمی‌کنیم که در آن آگاهی درون خودش بواسطهٔ بازی‌ای فکری در سمینار تغییر می‌کند. ما فهم و آگاهی‌مان را تا حدی گسترش می‌دهیم که دربارهٔ مناقشاتِ واقعیِ تاریخ روشن باشیم. آموزش رهایی‌بخش می‌تواند فهم ما از واقعیت را تغییر دهد. اما این چیزی شبیه به تغییر خودِ واقعیت نیست. نه. تنها کنش سیاسی در جامعه می‌تواند دگرگونی اجتماعی ایجاد کند، نه مطالعهٔ انتقادی در کلاس. ساختارهای جامعه، مانند شیوهٔ تولید سرمایه‌دارانه، باید تغییر کنند تا جامعه دگرگون شود.

برای مثال، اگر می‌خواهید استثمار کارگران را بهتر بفهمید، می‌توانید با دقت این کار را در کلاس انجام دهید. می‌توانی چگونگی سازمان‌یابی تولید تحت سرمایه‌داری را مطالعه کنی. اما به منظور تغییر این ابژهٔ مطالعه، برای روابط اجتماعی بهتر در تولید، باید ساختار اجتماعی را به‌طور کامل تغییر دهی. در سطح کلاس تنها می‌توانی به فهم بسیار بهتری از این مسئله دست یابی بدون تغییر آن به‌مثابهٔ یک واقعیت.

ایرا اگر سرمایه‌داری نمی‌تواند به‌مثابهٔ یک ساختار اجتماعی درون کلاس تغییر داده شود، می‌توانیم بگوییم که ایدئولوژی سرمایه‌دارانه آنجا بازتولید می‌شود یا نه، در آگاهی دانش‌آموزان؟ مدرسه یکی از عوامل مختلف بازتولید ایدئولوژی مسلط

است. یکی از نیروهای کلاس می‌تواند مداخلهٔ آن در آگاهی‌ای باشد که برای حمایت از استثمار و نابرابری نیاز است. در جوامع پیچیده‌ای مانند جامعهٔ من، این می‌تواند تاثیری مهم داشته باشد. شکست مدارس در بازتولید فرهنگ تجاری و نظم کاری از دههٔ ۶۰ بحرانی برای تشکیلات بوده است. در دههٔ ۸۰، خودنمایی کمیسیون‌ها در تلاش رسمی برای کشف آنچه در مدارس به اشتباه پیش رفته بود، رخ داد.

همچنین، تضادهای واقعی اجتماعی در کلاس نمایان شد، میان مردم رنگین‌پوست و سفیدپوست، بین مردان و زنان، بین تعلیم اقتدارگرایانه و تخریب دانش‌آموزی، بین ایدئولوژی‌های طبقاتی و ایدئولوژی‌های برابری‌طلب. این مسائل زخم‌های باز جامعه هستند که برنامهٔ آموزشی مسلط نادیده می‌گیرد. مطالعهٔ انتقادی این مسائل با بازتولید آگاهی تحت‌سلطه مواجهه می‌کند.

پائولو بله، روابط اقتداگرایانهٔ تولید درون مدارس هستند.

ایرا به‌گونه‌ای کلاس از تاثیرات بد سلطهٔ نژادی، جنسی، و طبقاتی در جامعهٔ بزرگ‌تر محفوظ است، پس قلمروی مبارزهٔ فکری است، نه حملهٔ فیزیکی، جایی که ابهام و سلطه می‌توانند آزموده شوند. اما همچنان حق با توست. تغییر اجتماعی بواسطهٔ مخالفت سازماندهی‌شده خارج از کلاس حاصل خواهد شد، علیه ساختارهای سیاسی و اقتصادی‌ای که آموزش را کنترل می‌کنند. دوره‌های انتقادی بخشی از تضاد اجتماعی هستند، اما به تنهایی نمی‌توانند پیروز شوند.

پائولو مسئلهٔ تضاد اجتماعی اینجا کاملاً مهم است. در تحلیل نهایی، تضاد قابلهٔ آگاهی است.

ایرا تضاد شرایط برای دگرگونی را می‌آفریند. پائولو، تو دربارهٔ حق و وظیفهٔ معلم رهایی‌بخش برای به عهده گرفتن دگرگونیِ آگاهیِ دانش‌آموز صحبت کردی، اما فکر می‌کنم باید این را بیفزاییم که اشتباه است آن را به‌مثابهٔ توطئه‌ای حرفه‌ای علیه

دانش‌آموزان نشان دهیم. چراکه معلم نیز تا حدی اصلاح می‌شود. معلم در موضعی نیست که فکر کند، حالا باید با دانش‌آموزان چه کار کنم.

پائولو (می‌خندد) بله، حرف درستی است.

گشایش گفت‌وگو: دعوت، نه دست‌کاری

ایرا زمانی که به تجربیات کلاسم در پانزده سال گذشته فکر می‌کنم، میزان دست‌کاری «رهایی‌بخش» کم است. خودم بیشتر بواسطهٔ دانش‌آموزان تغییر کرده‌ام تا اینکه قادر به تغییرشان بوده باشم! دانش‌آموزان محدودیت‌هایی را تعیین کرده‌اند برای نوع فرایند رهایی‌بخشی که من عرضه می‌کنم. نباید تعجب‌برانگیز باشد که دانش‌آموزان قدرت مقاومت در برابر هر فرایند یادگیری‌ای را دارند. حتی زمانی که کلاس گفت‌وگویی را می‌پذیرند، موقعیت‌ها، موضوعات، زبان، و سرعت پیشرفت آن‌ها بر اینکه دوره به کدام سمت برود تاثیر می‌گذارد. معلمان می‌دانند که دانش‌آموزان در روابط قدرت کلاس چقدر می‌توانند حیله‌گر باشند. دانش‌آموزان می‌دانند چطور معلمان را دست‌کاری کنند. آن‌ها استراتژی‌هایی برای عاجزکردن اقتدار دارند. این نوعی از نخبه‌گرایی است که دانش‌آموزان را ضعیف، منفعل، آسیب‌پذیر، یا گشوده به روی هر نوع از ترفندهای غیرمستقیم روشنفکرانِ زیرک می‌بیند. واقعیت در دانشگاه من این است که دانشجویان باهوش و چابک هستند.

با بیگانگی دانش‌آموزان به‌عنوان مبتلایان به تحصیل توده‌ای، این مرا به پرسش ابتدایی‌ام باز می‌گرداند، چطور تعلیم را در شرایط واقعی‌ای آغاز کنیم که صبح دوشنبه با آن روبرو می‌شویم، برای تغییر آموزش غیرفعال‌کننده به فرایندی دگرگون‌کننده. این پرسشی است که اغلب از معلمان می‌شنوم: چطور آغاز کنیم؟

پائولو کسانی که وظیفهٔ دگرگونی اجتماعی را می‌پذیرند رویایی در سر دارند اما چنین موانعی نیز بر سر راه آن‌ها وجود دارد. و قبلاً گفتم، معلمانی که از وضعیت

موجود حمایت می‌کنند همراه جریان شنا می‌کنند، اما کسانی که سلطه را به چالش می‌کشند علیه جریان شنا می‌کنند. غواصی در این آب به معنای پذیرفتن خطر تنبیه از سوی قدرتمندانی است که در قدرت قرار دارند. ازاین‌رو، آموزگار رهایی‌بخش باید فضائلی در خویش بیافریند، کیفیاتی که هدایایی از سوی خداوند نیستند و حتی از خواندن کتاب نیز به آن‌ها داده نمی‌شوند، بااینکه مطالعهٔ کتاب مهم است. آموزگار رهایی‌بخش باید بواسطهٔ آفرینش بیافریند، در خودِ عملِ واقعیِ تعلیم، محدودیت‌های عینی کنشش را بیاموزد، نسبت به فرصت‌ها روشن شود، نه خیلی در پس محدودیت‌های ترس الزامی‌مان بماند و نه خیلی پیش برود.

از سوی دیگر، تشکیلات ما را مجبور می‌کند با ترسی بسیار بیشتر نسبت به آنچه برای بقاء ضروری است زندگی کنیم. هدف تشکیلات راندن ما به پشت محدودیت‌های ترس‌مان است. با ترساندن ما بیش‌ازآنچه لازم است، تشکیلات ما را مجبور می‌کند فرصت‌های واقعی برای دگرگونی را متوقف سازیم. این فضای باز سیاسی‌ای را در اختیار می‌گذارد که باید تصرفش کنیم اما این کار را نمی‌کنیم. به منظور گسترش فضایی که برای به چالش‌کشیدنِ سلطه داریم، ابتدا باید فضایی که اکنون وجود دارد را اشغال کنیم. دولت نمی‌خواهد ما فضایی که واقعاً وجود دارد را تصرف کنیم چراکه می‌خواهد ما را از گسترش فضا باز دارد. پس، ممکن است تصمیم بگیریم تنها یک یا دو متر پیش برویم زمانی‌که درواقع یک کیلومتر در مقابل‌مان باز است.

با این مقدمه دربارهٔ کشف فضای واقعی برای دگرگونی، شاید بتوانم بیشتر دربارهٔ این صحبت کنم که چطور تعلیم را آغاز کنیم با گفتن داستانی دربارهٔ آموزگاری رهایی‌بخش و تعدادی کارگران اسپانیانی در فرانکفورت، آلمان. این برای من مثالی بود از آغازکردن آموزگار بواسطهٔ انجام کار *همراه* دانش‌آموزان به‌جای انجام کار

برای آن‌ها. به این معنا که معلم هم یک سوژه در فرایند یادگیری است. او در عمل آنچه ممکن بود را آموخته است.

سال‌ها پیش توسط گروهی از چپ‌ها به فرانکفورت دعوت شدم. این گروه متشکل از چپ‌های مسیحی و چپ‌های مارکسیست بود. تا آن زمان، در میان خودشان می‌جنگیدند. آن‌ها در باهم‌بودن مشکل داشتند. تحمل یکدیگر را نداشتند. بااین‌حال، آن‌ها توافق کرده بودند به‌خاطر من باهم دیدار داشته باشند، پس من یک علت بودم، بهانه‌ای برای آن‌ها تا کاری را باهم انجام دهند، کاری خوب. و من رفتم.

آن‌ها می‌خواستند سیاست و آموزش در فرایند بسیج‌کردن طبقهٔ کارگر را به بحث بگذارند. آن‌ها از کارگری اسپانیایی دعوت کرده بودند که به گروه ما بپیوندد. ما یک کارگر و پانزده روشنفکر بودیم! ترکیبی بسیار جالب بود. من نیاز به ترجمه بین آن‌ها و خودم داشتم، چراکه آلمانی نمی‌فهمیدم (به جز وقتی که می‌گفتند «پائولو»!). اما کارگر اسپانیایی آلمانی را روان صحبت می‌کرد. وقت نوشیدن قهوه، کارگر نزد من آمد و اسپانیایی صحبت کرد، و داستان خود را به من گفت.

او گفت، «پائولو، یک سال پیش، گروهی از پنج کارگر اسپانیایی شامل من تصمیم به سازماندهی دوره‌ای سیاسی برای کارگران اسپانیایی در تبعید گرفتند. سپس هم را دیدیم و دقیقاً همان کاری را انجام دادیم که شما آموزگاران واقعاً انجام می‌دهید. محتوای دوره را مشخص کردیم چراکه می‌دانستیم دیگران چه چیزی باید بدانند، مانند تو.» او شوخ‌طبعانه این را به من می‌گفت. او ادامه‌داد به گفتن اینکه آن‌ها شروع به دعوت از همکاران‌شان کردند. همهٔ کارگران اسپانیایی همکارشان به پنج سازمان‌دهنده گفتند، «شما دیوانه هستید! من به آلمان نیامده‌ام تا هیچ دورهٔ سیاسی‌ای را دنبال کنم. اینجا هستم تا پول در بیاورم، و یک روز که به اسپانیا برگشتم خانهٔ کوچکی بخرم. حتی نمی‌خواهم دربارهٔ سیاست بشنوم.»

سپس، کارگر ادامهٔ داستان را به من گفت، «دوباره یکدیگر را ملاقات کردیم تا شکست‌مان را تحلیل کنیم!» از او پرسیدم آیا بعد از شکست نخستین تلاش‌شان پروژه‌شان را متوقف کردند. او پاسخ داد، «نه. ما فکر کردیم به اینکه تحقیقاتی را انجام دهیم. البته، نه مثل شما.» شیوه‌ای که او مسئله را فهم کرده بود بسیار جالب بود. و او گفت، «پنج نفر از ما در کارخانه‌های مختلف شروع کردیم به پرسش از همکاران‌مان دربارهٔ اینکه چه کاری دوست دارند انجام دهند، انتظارات آن‌ها از در آلمان بودن در کنار پول درآوردن چیست. دو روز بعد از آن، دوباره یکدیگر را ملاقات کردیم تا آنچه از آن‌ها شنیده‌ایم را ارزیابی کنیم. نخستین چیز، اولویت اول آن‌ها نوشیدن آبجو در مشروب‌فروشی‌های آلمان بود!»

فهم این انتظار در تحلیلی روان‌شناختی بسیار جالب است. در تحلیل نهایی، کارگران آلمانی قویاً علیه کارگران خارجی تبعیض قائل می‌شدند. آن‌ها طوری خارجی‌ها را نشان می‌دادند که گویی حیوانند. و یکی از چیزهایی که کارگران اسپانیایی به‌طور ناخودآگاه حس می‌کردند رابطه‌ای متفاوت با کارگران آلمانی را به آن‌ها می‌بخشد پیوستن به آن‌ها در لحظاتی بود که در حال نوشیدن آبجو بودند. این همچنین راهی برای آن‌ها بود تا مورد احترام واقع شوند، چیزی را انجام دهند که آلمانی‌ها دوست دارند انجام دهند. کارگر اسپانیایی‌ای که تحقیق کرده بود به من گفت که آن‌ها این انتظار را از برنامهٔ تعلیم‌شان حذف کردند چراکه نمی‌توانستند مستقیماً روی جذب کارگران اسپانیایی‌ای کار کنند که در مشروب‌فروشی‌ها با آلمانی‌ها آبجو می‌نوشیدند. آن‌ها متوجه شدند انتظار دوم ورق بازی کردن بود. کارگر-آموزگار اسپانیایی سپس به من گفت، «پائولو، ما پنج معلم در همهٔ انواع بازی ورق حرفه‌ای شدیم. به آن‌ها آموختیم و زمانی که آماده شدیم شروع کردیم هر شنبه، هر یک از ما، به خانهٔ یک کارگر رفتیم، جایی که پنج کارگر را می‌دیدیم، پس ما هر هفته بیست و پنج کارگر

اسپانیایی را می‌دیدیم. زمانی که ورق بازی می‌کردم، گاهی بدون نگاه‌کردن به چشم‌هایشان» (او چنین روان‌شناسی بود!) «کارتم را برداشتم، روی میز گذاشتم، و گفتم، می‌دانی هفتهٔ گذشته در مادرید چه اتفاقی افتاد؟» (فوق‌العاده است، نه؟) «سپس یکی از آن‌ها از من پرسید، چه اتفاقی افتاد؟، و من همچنان بدون نگاه‌کردن به آن‌ها گفتم، گروهی از کارگران را به دلیل تلاش برای ترتیب‌دادن یک اعتصاب برای دستمزدهای بهتر را به زندان انداختند. پس‌ازاینکه این را گفتم سکوت همه جا را فرا گرفت. من هم ساکت بودم، چرا؟» (این مرد فوق‌العاده بود، یکی از آموزگاران من بدون اینکه این را بداند، شاید یکی از پنج یا شش آموزگار بسیار خوبی که در چنین موقعیت‌هایی داشته‌ام.) «چرا باید این سکوت را بشکنم؟ من دلیل داشتم، چراکه مسئله‌ای بسیار بسیار دردناک را معرفی می‌کردم، مسئله‌ای سیاسی. ما به بازی ادامه دادیم. بعداً، کارتی دیگر، مسئله‌ای دیگر، سکوتی دیگر. زمانی که بازی را تمام کردیم، آن‌ها خواستند بیشتر صحبت کنند.»

این برای من مثالی شگفت‌انگیز از چگونه آغازکردن بود. معلم آموخت چطور واقعیت را بخواند، تغییر عملش بواسطهٔ آنچه در عمل آموخته بود. همچنین نشان می‌دهد چطور آموزگار پژوهش را از تعلیم جدا نمی‌کند. آن دوگانهٔ سنتی می‌گوید که پژوهشگر آموزگار نیست و آموزگار پژوهشگر نیست. این بسیار مخرب است. پژوهش بیشتر و بیشتر به تخصص‌هایی تقسیم می‌شود که دانشی عمیق از یک بخش چیزی بیشتر دربارهٔ کلیت به شما نمی‌آموزد، جایی که فرد پژوهشگر یا «دانشمند» است یا «نظریه‌پرداز» که دستانش را به واقعیت آلوده نمی‌کند، زمانی‌که معلم در شرایط آموزش پژوهش نمی‌کند.

معلم–کارگر اسپانیایی هم یک نظریه‌پرداز و هم یک عمل‌کننده بود. او اطلاعات یک بخش را می‌گرفت و آن را به مسئلهٔ بزرگ‌تر آموزش مرتبط می‌ساخت. پژوهش او

همچنین تقلیدگراییِ آگاهیِ تحت‌سلطه را آشکار می‌ساخت، اینکه چگونه فرد تحت‌سلطه می‌خواهد سلطه را تکثیر کند. به این معنا که پیش‌ازاینکه افراد تحت‌سلطه خودشان را در مبارزه برای غلبه بر احساس حقارت تجربه کنند، وابسته به تقلید قدرتمندی هستند. آن‌ها تمایل زیادی برای نوشیدن همراه آلمان‌ها در مشروب‌فروشی‌های آلمانی دارند.

ایرا این داستان مرا به یاد کارگری ایتالیایی در فیلم *نان و شکلات*[1] انداخت که می‌خواست مدام در حال نوشیدن همراه آلمانی-سوییسی‌ها در مشروب‌فروشی‌هایشان باشد، او حتی موهایش را طلایی رنگ کرده بود!

پائولو ما این فیلم را در ژنو دیدیم، هرجایی که این فیلم اتفاق افتاده است، احساس شدید حقارت آنجا وجود دارد، داستانی فوق‌العاده.

ایرا داستان فرانکفورت دربارۀ نژادپرستی است، البته همچنین دربارۀ اینکه چطور معلمان برای آغاز گفت‌وگو خودشان را در شرایط دانش‌آموزان‌شان قرار می‌دهند. آن‌ها هرآنچه که نیاز دارند را با خود به کلاس می‌برند به‌جز دانش حقیقی، آگاهی، و انتظارات دانش‌آموزان‌شان. برای دست‌یابی به آن دانش، آن‌ها پژوهشی بنیادین روی فرهنگ دانش‌آموزان‌شان را آغاز کردند.

در کنار پژوهش بنیادین، چه کار دیگری برای آغاز آموزش رهایی‌بخش باید انجام دهی؟ در مکالمه‌ای پیش‌ازاین، تو به «نقشۀ ایدئولوژیک» یا نمایۀ موسسه اشاره کردی. این پژوهش روی قلمروی سیاسی‌ای است که روی آن کار می‌کنی، گروه‌ها، اقتدارها، مسائل، و ساختار. وقتی شروع می‌کنی چه چیز دیگری باید به خودت بگویی؟

---

[1] Bread and Chocolate

دستور کار عملی برای روز اول

پائولو پیش‌ازهمه، باید این را بدانیم که کار ما، فعالیت ما به‌مثابهٔ یک آموزگار، برای تغییر جهان کافی نخواهد بود. این برای من اولین چیز است که وظیفهٔ آموزشی را ایده‌آل نکنیم. اما، در همین زمان، لازم است بدانیم با انجام برخی کارها درون فضای مدرسه می‌توانیم کمک‌های خوبی کنیم. نیاز داریم محدودیت‌هایی که به عنوان یک آموزگار داریم را به‌طور نسبتاً شفافی بدانیم. فراروی از محدودیت‌ها می‌تواند مردمی را بترساند که می‌خواهیم همراه آن‌ها واقعیت را تغییر دهیم. برای مثال، در کارکردن میان دهقانان بنیادگرا، اینکه اعلام کنید ما می‌خواهیم به‌طور رادیکالی واقعیت‌مان را تغییر دهیم می‌تواند هولناک باشد. آن‌ها اعتقاد دارند خدا همه‌چیز را ساخته است، پس شرایط سخت آن‌ها تنها آزمونی توسط خداست برای نشان‌دادن علاقه‌شان به او. از دیدگاه آن‌ها این میراث واقعیتی عینی است، یک محدودیت، یک سرنوشت. اگر دربارهٔ تغییر سرنوشت صحبت کنی، مانند این است که می‌خواهی علیه خدا انقلاب کنی، نه علیه سرمایه‌داری. چنین اشتباه تاکتیکی‌ای نشان‌دهندهٔ فقدان صلاحیت آموزگاران رهایی‌بخش است. آن‌ها محدودیت‌های موقعیت را نمی‌دانستند؛ آن‌ها قلمروی‌شان را به‌دقت مورد پژوهش قرار نداده‌اند.

دوماً، و لزوماً، نیاز خواهم داشت فروتنی‌ام را در مقابل دانش‌آموزانی که همراه آن‌ها کار می‌کنم، افزایش دهم، نه به عنوان یک تاکتیک، که به عنوان یک الزام. منظورم چیست؟ البته، نیاز دارم مطمئن باشم که مقداری دانش دارم، که چیزی می‌دانم. اگر نمی‌دانم، نمی‌توانم یک معلم باشم. اما، آنچه باید بدانم این است که بااینکه احتمالاً چیزی بیشتر از دانش‌آموزانم می‌دانم، آن‌ها نیز قادر به دانستن هستند، و زمانی که من را در کلاس ملاقات می‌کنند از قبل بسیاری چیزها را می‌دانند. می‌خواهم روش‌هایی را برای دانش‌آموزان بیابم که آنچه می‌دانند را در کلاس نشان دهند.

سوماً، باید شفاف باشم که نیاز دارم آنچه می‌شناسم را بازشناسی کنم، تا حدی که دانش‌آموزان همراه من و در میان خودشان می‌شناسند. همچنین باید شفاف باشم که نقطهٔ شروع آن‌ها برای تجربهٔ برخی ابژه‌های قابل‌شناخت که من پیشنهاد کرده‌ام، نمی‌تواند فهم من از آن ابژه و واقعیت باشد. به این معنا که معلمان باید نشانه‌هایی داشته باشند دربارهٔ اینکه دانش‌آموزان چطور واقعیت‌شان را متفاوت از واقعیت معلمان فهم می‌کنند. همچنین، نیاز دارم بدانم که برخی از اصلی‌ترین انتظارات‌شان از کلاس چیست. چرا این ترم آمده‌اند تا با من کار کنند؟ رویاهای اصلی آن‌ها کدامند؟ این چیزها به من کمک می‌کند سطوح درک آن‌ها، زبان آن‌ها، و مشکلاتی که در فهم زبان آکادمیک دارند را بفهمم. این لحظات نخست به من اجازه می‌دهد بفهمم چه نوع مشکلاتی در مطالعهٔ متون دارند. این برای من الزامی است که به آن‌ها کمک کنم، اما وظیفهٔ من تنها کمک به آن‌ها نیست، صحبت با آن‌هاست، اما صحبت همراه آن‌ها. چهارماً، همچنین باید کم‌وبیش دربارهٔ چگونگی کارکرد جامعه‌مان انتقادی باشم. نیاز به فهم انتقادی روش‌های مختلف کار جامعه دارم، تا بفهمم چطور آموزشی که درگیر آن هستم در زمینهٔ جهانی و در زمینهٔ کلاس کار می‌کند. در تحلیل نهایی، خودمان را تا حدی تغییر می‌دهیم که درگیر فرایند تغییر اجتماعی شویم. در کنار جنبش‌های اجتماعی برای دگرگونی، لحظه‌ای بسیار پویا برای تغییر را می‌یابیم. جداکردن پویایی‌های جهانیِ تغییر اجتماعی از عمل آموزشی ما اشتباه است.

یک مسئله در بازشناسی آنچه معلم می‌شناسد، به‌ویژه در ارتباط آموزش با قدرت در جامعه، به ایدئولوژی «استعداد» و آزمون‌های «استعداد» مرتبط است. کتابی خوب برای خواندن در این رابطه کتابی است که پیش‌ازاین ذکر کردی اثر بیزرت به نام *ایدئولوژی، زبان طبقاتی، و آموزش*[1]. او بحران بورژوازی پس از گرفتن قدرت از

[1] Ideology, Class Language, and Education

طبقهٔ اشراف را به خوبی توصیف می‌کند. ایدئولوژی «ساختن سرنوشت بدون توجه به تولد» به عنوان نشانه‌ای از موفقیت، جایگزین مفهوم «تولد اشرافی» شد. اما، چطور بورژوازی سپس می‌توانست نگه‌داشتن کارگران در جایگاه‌شان را توجیه کند؟ چطور می‌توانستند توضیح دهند در سرمایه‌داری کارگران اندازهٔ نخبگان پیشرفت نمی‌کنند؟ آن‌ها ایدهٔ «استعداد» را کشف کردند. و علم بلافاصله آنجا بود تا کمک کند! علم آزمون‌هایی برای تایید «استعداد» کشف کرد. متاسفانه، به‌نظر نمی‌رسید کودکان طبقهٔ کارگر «استعداد»ی از خود نشان دهند. من نسبت به «استعداد» مشکوکم. برای آغاز به عنوان آموزگاری رهایی‌بخش، می‌توانم دربارهٔ دانش‌آموزان و اندیشه‌هایم تامل کنم، و از خودم بپرسم دربارهٔ «استعداد» چه فکری می‌کنم.

چیزی دیگر، ما روشنفکران باید ماهیت زبان ویژه‌مان را بیازماییم. چالش آموزگاران رهایی‌بخش دگرگون‌کردن گفتار انتزاعی‌ای است که از آموزش‌های‌مان در آکادمی بورژوازی به ارث برده‌ایم. بازکشف زبان‌مان درحالی‌که هنوز دقیق و انتقادی باشیم، شجاعت می‌خواهد. بدین معنا که زبان جدید جامعه‌ای که به‌طور رادیکالی دموکرات است «رقص کلمات» روشنفکران انتزاعی و زبان طبقهٔ کارگر نیز نخواهد بود. زبان دیگری باید به عنوان بخشی از فرایند تاریخیِ دگرگونیِ انقلابی ظهور کند. یافتن آن زبان نیازمند این است که روشنفکران نخبه‌گراییِ آموزش‌شان را بشکنند و با گفتمانی که درحال‌حاضر منزلت آن‌ها را تضمین می‌کند یا در آکادمی پاداش می‌گیرد مقابله کنند.

همچنین، باید کار کنیم تا تجاربِ کلاسیِ خوبی در مطالعهٔ متون داشته باشیم، چیزی که معلم در ابتدای کار باید موردتوجه قرار دهد. باید مطالعهٔ کتاب‌ها را به عنوان راهی دیگر برای خواندن جهان ادامه دهیم، علاوه بر خواندن جهان بدون پیش‌رفتن بواسطهٔ کتاب‌ها. چطور خواندن کتاب‌ها به دانش‌آموزان ارتباط با واقعیت کشور را می‌دهد،

نه‌تنها واقعیت بلاواسطهٔ آن‌ها؟ این نیازمند مطالعهٔ کتاب‌ها و روزنامه‌ها، گوش کردن به تلویزیون و رادیو، و گوش کردن به صحبت‌های مردم در خیابان است. معلم نیاز دارد بداند چطور واقعیت دانش‌آموزان را بواسطهٔ متون بخواند همچنان‌که بواسطهٔ خود واقعیت می‌خواند. واقعیت یک دروغ نیست، ثابت و کامل، انتظارکشیدن برای معلم تا آن را مانند یک بسته برای دانش‌آموزان بیاورد، مانند یک تکه گوشت. نه! واقعیت یک شدن است، نه یک چیز ایستا.

به عنوان مثالی از خواندن واقعیتی در حال تغییر، می‌توانم دربارهٔ مردی از برزیل صحبت کنم، رهبری جوان و فوق‌العاده، کارگری که رئیس حزب کارگران است، در ایالات متحده نیز شناخته‌شده است، «لولا[1]»، لولای معروف. او تنها سال‌های کمی در مدرسهٔ ابتدایی درس خواند، اما برای من او یکی از بهترین خوانندگان واقعیت امروز برزیل است، بدون انجام هیچ مطالعهٔ دانشگاهی‌ای، نه حتی دبیرستان. اما، او خودش را به عنوان رئیس حزب قویاً در عملی سیاسی تجربه می‌کند، بیشتر و بیشتر وضعیت برزیل را می‌فهمد. زیباست ببینید او چطور به پرسش‌هایی که از او در برنامهٔ تلویزیونی می‌شود پاسخ می‌دهد، چطور با دیگر سیاست‌مداران بحث می‌کند، چطور مسائل را با روشنفکران به بحث می‌گذارد، و با روشنفکران بسیار خوبی در یک حزب یا احزاب دیگر کار می‌کند. او در مواجهه با لحظات تاریخی کشور احساس امنیت می‌کند.

روزی دیگر با لولا صحبت کردم، پس از مکالمه‌ای تلویزیونی که در آن روشنفکری بسیار خوب به او گفت، «لولا، این برای من تعجب‌برانگیز است، چراکه می‌دانم زمانی برای مطالعه نداری، اما همچنان بسیار جدی دربارهٔ لحظهٔ تاریخی برزیل صحبت می‌کنی، به‌ویژه وضعیت امروز.» سپس، لولا گفت، «من واقعاً نمی‌خوانم.» پس از آن

---

[1] Lula

به او گفتم که با او مخالف هستم. من گفتم، «لولا، تو برای من یکی از بهترین خوانندگان برزیلِ امروز هستی، اما نه خوانندهٔ کلمه، خوانندهٔ جهان. به این معنا که تو تاریخی که ما هر روز می‌سازیم را می‌خوانی. آن را می‌فهمی، تا حدی می‌فهمی که آن را نیز می‌سازی. لطفاً، دیگر نگو که نمی‌خوانی. می‌توانی بگویی که تا به حال کتاب‌ها را نخوانده‌ای. اما تاریخ را می‌خوانی.»

سپس فکر می‌کنم این چیزی است که ما نیز به عنوان معلمانی که برای کلاس آماده می‌شویم باید برای آن تلاش کنیم. این به معنای تقلیل تجربهٔ ضروری آکادمیک نیست، بلکه تقلیل فاصله‌ای است که میان خواندن کلمات و خواندن جهان ایجاد شده است. این به معنای ارائهٔ مثال‌هایی به دانش‌آموزان است که توجه آن‌ها را به نوع تاملی که در حال انجام آن هستیم جلب می‌کند، اینکه وقتی تلاش می‌کنیم یک ابژه را فهم کنیم چطور از کلمات استفاده می‌کنیم.

برای انجام این کار، در کنار توجه دقیق به کلماتی که در تحلیل استفاده می‌کنیم، معلم باید با آنچه دانش‌آموزان می‌گویند کاملاً محترمانه برخورد کند. برای مثال، برای معلمی که در کلاسی آغاز می‌کند، چیزی تحت عنوان سوالات احمقانه از سوی دانش‌آموزان و چنین پاسخ‌هایی از سوی معلم وجود ندارد. همهٔ پرسش‌ها سزاوار پاسخ‌دادن هستند، و ممکن است هرگز پاسخ را نداشته باشیم، اما احتمالاً یکی از پاسخ‌ها را داریم. باید از جزم‌اندیشی و بی‌احترامی اجتناب کنیم.

ایرا عادت جدی‌گرفتن اظهارات دانش‌آموزان نیازمند ترویج توسط معلمانی است که تحت فشار «پوشش طرح درس» هنگام تدریس به کلاس‌های بزرگ هستند. کلاس‌ها و دانش‌آموزان بسیار زیاد و طرح درسی طولانی توجه به کلمات و نیازهای هر دانش‌آموز را برای معلمان سخت می‌کند. همچنین، اظهارات دانش‌آموزان اغلب می‌لنگد، زبان‌های غیراستاندارد، پس شکل اظهارات آن‌ها به‌سادگی می‌تواند بی‌تابی

معلم را برانگیزد. حتی بیشتر، معلمان رهایی‌بخش بیاناتی دربارهٔ جنسیت‌زدگی، نژادپرستی، و وسواس مربوط به «کمونیسم»، بی‌حوصلگی نسبت به مطالعات روشنفکری جدی، و عشق مقلدانه به ثروت و قدرت می‌شنوند. اگر معلم به‌دنبال دریافت اطلاعات معتبر دربارهٔ سطوح اندیشهٔ دانش‌آموز است، آگاهیِ منفی باید جلا داده شود، یا اجازهٔ جلادادن به آن داده شود، یا برای جلادادن برانگیخته شود. اظهارات نژادپرستانه و جنسیت‌زده باید به عنوان ابژه‌های مشروع برای مطالعه، به عنوان بخش‌های معتبر از آگاهی دانش‌آموز، بیرون کشیده شود. چطور می‌توانی با ساکت نگه‌داشتن همه‌چیز مطالعه کنی؟

پائولو بله، همهٔ پرسش‌ها باید مجاز شمرده شوند، اما یک چیز که برای آموزگار «دموکراتیک» ناممکن است مجازدانستن تجاوز دانش‌آموزان از برخی محدودیت‌هاست. ناممکن است به یک دانش‌آموز اجازه دهید اتاقی را تخریب کند و معلمی را بیرون بیاندازد. باید محدودیت‌های رفتاری‌ای وجود داشته باشد. آنچه معلم نمی‌تواند انجام دهد استفاده از محدودیت‌ها برای خفه‌کردن دانش‌آموزان است تنها به این دلیل که متفاوت از معلم فکر می‌کنند.

ایرا در دانشگاهم، دانشجویان بسیار زیرک هستند، «حیله‌گر» در استفاده از زبان محاوره‌ای. در آغاز دوره محکم می‌نشینند و تلاش می‌کنند سیاست‌های معلم را روان کنند. اگر ایدئولوژی آن‌ها متفاوت از معلم باشد، بسیاری از دانشجویان در دانشگاهم تمایل دارند ساکت بمانند، بازی را سرد کنند، و درون منطقهٔ جنگی سُر بخورند. اگر صحبت کنند، کلمات‌شان را به واژگان سیاستِ معلم می‌آرایند. زمانی که مقاله می‌نویسند نیز تلاش می‌کنند ایدئولوژی معلم را تکثیر کنند تا نمرهٔ خوبی بگیرند. می‌بینی؟ این دانشجویان انتظار نمرات کمتری را برای مخالفت با معلم دارند، یا به عبارت دیگر، آن‌ها از طریق موافقت با رئیس یا معلم «پیش» می‌روند. آنچه در این

موقعیت تلاش می‌کنم، در ابتدای ترم، این است که نشان‌دهم هیچ تنبیهی برای مخالفت با من، و همچنین هیچ پاداشی برای موافقت صرف با من وجود ندارد. این کار را به شیوه‌های مختلفی انجام می‌دهم. در کلاس، به هر دانشجویی که ایده‌های مرا تقلید کند با لحن خودش مستقیماً واکنش نشان می‌دهم. من تاییدکنندهٔ تقلید نیستم. سپس، پرسش‌هایی دربارهٔ موقعیت خودم مطرح می‌کنم، که توسط دانشجو کلمه‌بندی شده است، تا دست‌کاریِ من توسط آن‌ها برای نمره را به چالش بکشد. اگر دانشجویان مقاله‌هایی در تقلید از ایده‌های من بنویسند، من هم همین کار را انجام می‌دهم، اما در نوشتن پاسخ به مقالهٔ آن‌ها، پرسش‌هایی بنیادین دربارهٔ ایدئولوژی‌ای که از آن «دفاع کرده‌اند» می‌پرسم. مقالات تقلیدی و پرسش‌های نوشته‌شده توسط من به دانشجو اصرار می‌کند که دفعهٔ بعد عمیقاً به مسائل فکر کند. از دیدگاه معکوس، اگر یک دانشجو مقاله‌ای بنویسد یا اظهارنظری مخالف با دیدگاه من بکند، با بحثی نفر به نفر به او حمله نمی‌کنم. در عوض، مقاله را برای کلاس می‌خوانم و به بحث می‌گذارم، یا اظهارات او را به عنوان موضوعی برای پژوهش‌مان ارائه می‌کنم.

چراکه دانشجویان می‌دانند چطور از ایدئولوژی معلم‌شان تقلید کنند تا نمرهٔ خوبی بگیرند، این دلیلی دیگر برای اهمیت خودداری کلامی من در هفته‌های نخستین است. با کمتر صحبت‌کردن، بیشتر ایدئولوژی واقعی دانشجو را برمی‌انگیزم، چراکه مقدار کمتری از ایدئولوژی‌ام را برای ساخت موافقت‌های جعلی به دانشجویان انتقال می‌دهم. امیدوارم توانسته باشم این کار را موفق‌تر از آنچه اکنون انجام می‌دهم انجام داده باشم. اغلب نسبت به آنچه در کلاس می‌شنوم یا آنچه برای مطالعه به کلاس می‌برم، یا متنی که یک دانشجو به گروه پیشنهاد می‌دهد بسیار مشتاق می‌شوم و بیشتر از آنچه باید صحبت می‌کنم، و مواد زیادی دربارهٔ دیدگاهم به دانشجویان می‌دهم. یا اینکه روزی برای شنیدن بادقت بسیار خسته‌ام، یا هنوز توسط اظهارات دانشجویان

تحریک نشده‌ام، پس بسیار صحبت می‌کنم. گاهاً این هیجان خود دانشجویان را تحریک می‌کند، و باقی اوقات مقالاتی دریافت می‌کنم که به‌سادگی کلمات مرا رونویسی کرده‌اند.

زمانی که یک ترم را آغاز می‌کنم، متون مدرسهٔ سنتی را بازبینی می‌کنم و به خودم یادآوری می‌کنم چگونه معلمان و دانش‌آموزان برای رفتار در برنامهٔ آموزشیِ مسلط اجتماعی شده‌اند. همچنین تلاش می‌کنم چیزی را بخوانم که دانشجویانم می‌خوانند، به رادیو گوش کنم، تلویزیون و فیلم نگاه کنم، همانطور که قبلاً پیشنهاد کردی، پائولو، تا واقعیت آن‌ها را مطالعه کنم، فرهنگی توده‌ای که در آن رشد کرده‌ام اما اکنون متفاوت از فرهنگ من است.

تخیل در گفت‌وگو: ساختن آیندهٔ ممکن

ایرا بیا صحبت‌مان را با بحث دربارهٔ بینش و تخیل به پایان برسانیم. اغلب دربارهٔ «رویا»ی سیاسی ما صحبت می‌کنی. اما، روش گفت‌وگویی بر تفکر انتقادی، دانش تاریخی، و پژوهش اجتماعی تاکید می‌کند. مایلم اکنون دربارهٔ تخیل در قالب انتقال «رویا»ی دگرگونی‌مان به واقعیت در عمل‌مان صحبت کنم. چطور تخیل و بینش منابعی برای آموزش رهایی‌بخش هستند؟

در جامعه‌ای مانند جامعهٔ من، منابع گسترده‌ای برای ساخت اسطوره در اختیار تشکیلات هستند: رادیو، تلویزیون، روزنامه‌ها و مجلات، مدارس، ورزش‌های حرفه‌ای، موسیقی، صحنه‌های نمایش مانند کمپین‌های سیاسی. فرهنگ مسلط ابزارهای بسیاری در اختیار دارد برای شکل‌دهی به شیوهٔ تفکر مردم دربارهٔ گذشته، حال، و آینده. در این جنگ فرهنگی بر سر آگاهی، بر تخیلات مردم به‌عنوان کنترلی بر تمرین آن‌ها برای قدرت سیاسی نظارت می‌شود. نظم کنونی جامعه تا زمانی که بر فرایند سیاسی، شامل تخیل سیاسی، سلطه داشته باشد می‌تواند سلسله‌مراتبش را در

آینده امتداد دهد. پروژهٔ دگرگونیِ اجتماعیِ ما شامل پیشبینیِ جامعه‌ای متفاوت از آنچه اکنون داریم می‌شود. برای جلوگیری از این، فرهنگ توده‌ای آگاهی را با اسطوره‌ها و تصویرهایی احاطه می‌کند که توانایی تخیل جایگزین‌ها را، برای پیشبینی تاریخی متفاوت از آنچه اکنون در آن زندگی می‌کنیم، از بین می‌برد. انتظار اینکه سیستم کنونی برای همیشه امتداد پیدا کند نوعی از ناامیدی توده‌ای است که برای نخبگانی که اکنون قدرت دارند کارامد است.

در تحصیل، ابهامِ برنامهٔ آموزشی رسمی نه‌تنها واقعیت را پنهان می‌کند بلکه تخیلِ مخالف را مسدود می‌کند. آینده را در قالب روابط کنونی می‌بینیم، ساختارها ما را محدود می‌کنند، ارزش‌ها پیش‌ازاین ما را غرق کرده‌اند. برای نجات تخیل و بینش، برای تمرین آن‌ها به‌عنوان منابعی مخالف برای درک و ایجاد تغییر، پداگوژی رهایی‌بخش نیاز دارد تفکر جایگزین را برانگیزد. این می‌تواند به دانشجویان تا حدودی فاصله از پیام‌های پوشاننده و تصاویر فرهنگ توده‌ای را عرضه کند.

تفکر انتقادی آنجا به تخیل نیاز دارد که دانش‌آموزان و معلمان پیشبینیِ واقعیت اجتماعیِ جدیدی را تمرین می‌کنند. تخیل می‌تواند به عنوان منبعی برای اخراج ایدئولوژی مسلط و گشودن فضایی در آگاهی برای تفکر متعالی تمرین شود. در دوره‌هایی که تعلیم می‌دهم از دانش‌آموزان می‌خواهم به‌طورکلی تخیلی باشند. پژوهش‌های اجتماعی ما به‌طورمرتب شامل لحظاتی می‌شوند که «بازسازی» نامیده می‌شود، جایی که از دانش‌آموزان می‌خواهم جایگزین‌هایی را برای مسائل اجتماعی‌ای که کشف کرده‌اند تصور کنند، به عنوان مدلی برای راه‌حل‌های آینده. کلاسی که در این کار بیشتر پیش می‌رود تعجب‌برانگیز نیست که اتوپیایی داشته باشد. اتوپیا موضوعی در دسترس برای طراحی دوره‌ها در تعدادی از دپارتمان‌ها است.

پائولو بله، اما فکر می‌کنم که تخیل، حدس‌زدن، و بینش نمی‌توانند از تفکر انتقادی جدا شوند. یعنی بینش برای من تقریباً حدس‌زدن است. جایی است که در آن احساساتم برای پیشبینی مرا به چالش می‌کشند. چیزی است که به من می‌گوید چیزی در آنجا وجود دارد، یا چیزی در حال آمدن است. فکر می‌کنم، ایرا، هرچه بیشتر قادر به افزایش حساسیت در خودمان باشیم، بیشتر قادر به شناخت دقیق خواهیم بود.

بااین‌حال، نمی‌توانیم در سطح بینش متوقف شویم. باید با ابژهٔ بینش با دقت رفتار کنیم. این نیز یکی از وظایف روشنفکرانی است که انتخاب‌شان دگرگونی اجتماعی است، تا دقت در بینش‌های سیاسی را تمرین کنند، نه با ارائهٔ سمینارهای معمولی، بلکه بیشتر درون تجربهٔ روزمرهٔ حزبی سیاسی. روشنفکران، مردم کارگر، و رهبران جنبش‌های سیاسی همه به اندازهٔ بینش‌شان دانش دارند. آن‌ها نیاز دارند چیزهای مختلفی که می‌شناسند و درک می‌کنند را به اشتراک بگذارند. آنچه می‌دانند و آنچه درک می‌کنند دقیقاً یکسان نیست. یکی از راه‌هایی که روشنفکران می‌توانند به جنبش‌های اجتماعی کمک کنند دسترس‌پذیر کردن دانش خاصی است که به‌عنوان متخصص در یک رشته در اختیار دارند.

روشنفکران می‌توانند اطلاعات علمی دربارهٔ شیوهٔ تولید سرمایه‌دارانه عرضه کنند. ببین، به‌طریقی، کارگران و رهبران طبقهٔ کارگر می‌دانند سیستم چگونه کار می‌کند. در سطح درک این را به خوبی می‌دانند. کارگران می‌دانند که ابژه‌های استثمار هستند، که قدرت کار آن‌ها مورد استثمار قرار می‌گیرد، از آن‌ها گرفته می‌شود. آنچه اکنون لازم است، فراروی از حساسیت واقعیت است، به‌منظور دست‌یابی به مفاد واقعیات. بینش در این فرایندِ شناخت برای من کاملاً ضروری است، تا زمانی که در آن سطح توقف نکنیم، بلکه از آن فراتر رویم. این مانند زمانی است که اتوبوس بینش را پیش

می‌رانیم اما در برخی از لحظاتِ راه برای پیش‌رفتن نیاز داریم از وسیلهٔ متفاوتی استفاده کنیم.

در برخی موارد، بواسطهٔ تخیل نیز می‌توانی پیش‌رو را ببینی، همچنان‌که بواسطهٔ بینش می‌توانی. اکنون، می‌توانیم به جنبهٔ اتوپیایی برویم، برای کسانی که «خارج از جایگاه» هستند! (می‌خندد) برای من، «پیامبر»بودن به معنای مردی دیوانه با ریش‌های کثیف نیست، یا زنی دیوانه. این به معنای قویاً در زمان حال بودن است، پاهایت روی زمین محکم باشد، به‌گونه‌ای که پیشبینی آینده تبدیل به چیزی عادی می‌شود. زمان حال را به خوبی می‌شناسی، می‌توانی آیندهٔ ممکنِ دگرگونی را تصور کنی. تخیل در این سطح شانه‌به‌شانهٔ رویاهاست. در این لحظه، می‌توانم برای تو و خوانندگان احتمالی کتاب‌مان داستانی دربارهٔ پیشبینی تاریخ را تعریف کنم که وقتی آن را شنیدم به‌شدت متاثر شدم.

چند سال پیش، در بیسائو بودم، و با مردمی صحبت می‌کردم که از نزدیک با «امیلکار کبرال» در جریان مبارزهٔ انقلابی کار کرده بودند. در یک لحظه، زنی که با او صحبت می‌کردم به من گفت، «پائولو، یکبار با گروهی از ستیزه‌جویان در نشستی با رفیق کبرال بودم. کبرال با ما صحبت می‌کرد و تلاش می‌کرد جنبش رهایی‌بخش روبه‌پیشرفت را ارزیابی کند. پس از یک ساعت مباحثه، پس از روشن‌کردن برخی نکات، او ناگهان چشم‌هایش را بست، و به ما گفت، حالا بیایید رویاپردازی کنیم. و سپس با چشمان بسته شروع به صحبت کرد. او دربارهٔ آنچه صحبت کرد که بعد از استقلال در گینه‌بیسائو باید باشد. اما او حتی به سمت برخی جزئیات سازمان کشور، بوروکراسی، آموزش، و مردم رفت درحالی‌که دیگران در سکوت گوش می‌کردند. بعد از سی یا چهل دقیقه از چنین صحبت‌هایی در رویا، به صحبتش پایان داد و یکی از ستیزه‌جویان خطر کرد و سوالی از او پرسید. او پرسید، رفیق کبرال این یک رویا نیست؟، کبرال

چشم‌هایش را باز کرد، به او نگاه کرد، خندید، و گفت، بله این یک رویاست، یک رویای ممکن. و جلسه را با گفتن این حرف پایان داد: چه فقیر است انقلابی که رویا ندارد.»

این تخیل است. این امکان فرارفتن از فردا بدون ایده‌آل‌گراییِ ساده‌لوحانه است. این اتوپیاگرایی به‌مثابهٔ رابطه‌ای دیالکتیکی بین محکوم‌کردن حال و اعلام‌کردن فرداست. برای پیشبینی فردا بواسطهٔ رویاپردازی امروز. مسئله همانطور که کبرال گفت، این است که رویا ممکن است یا نه؟ اگر کمتر ممکن است، مسئله برای ما این است که چطور آن را بیشتر ممکن کنیم.

کتاب‌شناسی منتخب: منابعی برای دگرگونی

Ada, Alma Flor, and de Olave, Maria del Pilar, *Hagamos Caminos: A Bilingual Reading and Language Development Series*, Addison-Wesley, Reading, Massachusetts, 1985.

Adams, Frank, with Horton, Myles, *Unearthing Seeds of Fire: The Idea of Highlander*, Blair, Winston-Salem, North Carolina, 1975.

Apple, Michael W., *Ideology and Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, London, 1979.

_____, *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1982.

Aronowitz, S., and Giroux, H., *Education Under Siege*, Bergin and Garvey, South Hadley, Massachusetts, 1985.

Ashton-Warner, Sylvia, *Teacher*, (first edition 1963), Bantam, New York, 1979.

Auerbach, Elsa Roberts, and Burgess, Denise, "The Hidden Curriculum of Survival ESL," *TESOL Quarterly*, volume 19, number 3, September, 1985, pp. 475-495.

Avrich, Paul, *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States*, Princeton University Press, New Jersey, 1980.

Bastian, A., Fruchter, N., Gittel, M., Greer, C., and Hiskins, K., *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling*, Temple, Philadelphia, 1986.

Berlak, A., and Berlak, H., *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*, Methuen, New York, 1981.

Berthoff, Ann, *The Making of Meaning*, Boynton-Cook, Montclair, New Jersey, 1981.

Bisseret, Noelle, *Education, Class Language and Ideology*, Routledge and Kegan Paul, Boston, 1979.

Bourdieu, P., Passeron, J.C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, Beverly Hills, 1977.

Bowles, S., and Gintis, H., *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York, 1976.

Brown, Cynthia, *Literacy in 30 Hours: Paulo Freire's Process in Northeast Brazil*, Alternate Schools Network, Chicago, 1975.

Carnoy, M., *Education as Cultural Imperialism*, McKay, New York, 1974.

_____, and Levin, H., *Schooling and Work in Democratic State*, Stanford University Press, California, 1985.

Collins, Dennis, *Paulo Freire: His Life, Thought and Work*, Paulist Press, New York, 1977.

Cuban, Larry, "Policy and Research Dilemmas in The Theaching of Reasoning: Unplanned Designs," *Review of Educational Research*, Volume 54, Number 4, Winter, 1984, pp. 655-681.

Dewey, John, *Democracy and Education*, (first edition 1916), Free Press, New York, 1966.

_____, *Experience and Education*, (first edition 1938), Macmillan, New York, 1963.

Donald, James, "How Illiteracy Became a Problem and Literacy Stopped Being One," *Journal of Education*, Volume 165, Number 1, Winter, 1983, pp. 35-52.

Elsasser, Nan, and John-Steiner, Vera, "An Interactionist Approach to Advancing Literacy," *Harvard Educational Review*, Volume 47, Number 3, August, 1977, pp. 355-369.

Finlay, Linda Shaw, and Faith, Valerie, "Illiteracy and Alienation in American Colleges: Is Paulo Freire's Pedagogy Relevant?," *The Radical Teacher*, Number 16, December, 1979, pp. 28-37.

Fiore, Kyle, and Elsasser, Nan, "'Strangers No More': A Liberatory Literacy Curriculum," *College English*, Volume 44, Number 3, February, 1982, pp. 115-128.

Fisher, Berenice, “What is Feminist Pedagogy?,” *The Radical Teacher*, Number 18 (no date), pp. 20-24.

Frankenstein, Marilyn, “Critical Mathematics Education: An Application of Paulo Freire’s Epistemology,” *Journal of Education*, Volume 165, Number 4, 1983, pp. 315-339.

Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York, 1970.

_____, *Education for Critical Consciousness*, Continuum, New York, 1973.

_____, *Pedagogy-in-Process*, Continuum, New York, 1978.

_____, *The Politics of Education*, Bergin and Garvey, South Hadley, Massachusetts, 1985.

Giroux, H., “Writing and Critical Thinking in Social Studies,” *Curriculum Inquiry*, Volume 8, Number 4, 1978, pp. 291-310.

_____, *Theory and Resistance in Education*, Bergin and Garvey, South Hadley, Massachusetts, 1983.

Goodlad, John I., *A Place Called School*, McGraw-Hill, New York, 1983.

Greene, Maxine, *Landscapes of Learning*, Teachers College, New York, 1978.

Gross, Ronald, and Gross, Beatrice, eds., *The Great School Debate: Which Way for American Education?*, Simon and Schuster, New York, 1985.

Grumet, Madeleine R., “In Search of Theatre: Ritual, Confrontation, and The Suspense of Form,” *Journal of Education*, Winter, 1980, pp. 93-110.

Heath, S.B., *Ways With Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge, New York, 1983.

Hirshon, Sheryl, with Butler, Judy, *And Also Teach Them To Read: The National Literacy Crusade of Nicaragua*, Lawrence Hill and Company, Westport, Connecticut, 1983.

Hoggart, Richard, *The Uses of Literacy: Aspects of Working-class Life*, Chatto, Windus, London, 1957.

Hunter, Carman St. John; and Harman, David, *Adult Illiteracy in America*, McGraw-Hill, New York, 1979.

Illich, Ivan, *Deschooling Society*, Harper and Row, New York, 1972.

Jencks, Christopher, et.al., *Inequality*, Basic Books, New York, 1972.

Katz, Michael B., *Class, Bureaucracy and Schools: The Illusion of Educational Change in America*, Praeger, New York, 1971.

_____, *The Open Classroom*, New York Review Books, New York, 1969.

Kozol, Jonathan, *Free Schools*, Houghton-Mifflin, Boston, 1972.

_____, *Children of the Revolution: A Yankee Teacher in the Cuban Schools*, Delta Press, New York, 1980.

_____, *Illiterate America*, Doubleday, New York, 1985.

Levin, Henry M., "Why Isn't Educational Research More Useful?," *Prospects*, Volume 8, Number 2, 1978, pp. 157-166.

_____, "The Identity Crisis in Educational Planning," *Harvard Educational Review*, Volume 51, Number 1, February, 1981, pp. 85-93.

_____, and Rumberger, Russel W., "The Educational Implications of High Technology," Project Report 83-A4, Institute for Research on Educational Finance and Governance, Stanford University, February, 1983.

Mackie, J., ed., *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*, Continuum, New York, 1981.

McFadden, John, *Consciousness and Social Change: The Pedagogy of Paulo Freire*, Ph.D. Dissertation, School of Education, California State University, Sacramento, 1975.

Miller, Valerie, *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade*, Westview, Boulder, Colorado, 1985.

Moriarty, Pia, *Codifications in Freire's Pedagogy: A North American Application*, M.A. Dissertation in Adult Education, San Francisco State University, 1985.

_____, and Wallerstein, Nina, "Student/Teacher/Learner: A Freire Approach to ABE/ESL," *Adult Literacy and Basic Education*, Fall, 1979.

Noble, Phyllis, *Formation of Freirian Facilitators*, Latino Institute, Chicago, 1983.

Ohmann, Richard, *English in America*, Oxford, New York, 1976.

_____, "Literacy, Technology, and Monopoly Capital," *College English*, Volume 47, Number 7, November, 1985, pp. 675-689.

_____, "Where Did Mass Culture Come From? The Case of Magazines," *Berkshire Review*, Volume 16, 1981, pp. 85-101.

Ollman, Bertel, and Norton, Theodore, eds., *Studies in Socialist Pedagogy*, Monthly Review, New York, 1977.

Pincus, Fred, "The False Promises of Community Colleges: Class Conflict and Vocational Education," *Harvard Educational Review*, August, 1980, pp. 332-361.

_____, “From Equity to Excellence: The Rebirth of Educational Coservatism,” *Social Policy*, Winter, 1984, pp. 11-15.

Schniedewind, Nancy, “Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology,” *The Radical Teacher*, Number 18 (no date), pp. 25-28.

_____, and Davidson, Ellen, *Open Minds to Equality*, Prentice-Hall, New Jersey, 1984.

Schoolboys of Barbiana, *Letter to a Teacher*, Vintage, New York, 1971.

Shor, Ira, *Critical Teaching and Everyday Life*, University of Chicago Press (3rd Printing), Chicago, 1987.

_____, *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1984*, Routledge and Kegan Paul, Methuen Press, New York, 1986.

Spring, Joel, *Education and the Rise of the Corporate State*, Beacon, Boston, 1972.

Wallerstein, Nina, *Language and Culture in Conflict: Problem-Posing in the ESL Classroom*, Addison-Wesley, New Jersey, 1984.

Willis, Paul, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press, New York, 1981.

Wirth, Arthur, *Productive Work-In Industry and Schools: Becoming Persons Again*, University Press, Maryland, 1983.

Vygotsky, L., *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, (first edition 1962), 1977.

Zimmet, Nancy, “More Than The Basics: Teaching Critical Reading in High School,” *Radical Teacher*, No. 20 (no date), pp. 11-13

A Pedagogy for Liberation

Dialogues On Transforming Education

Paulo Freire & Ira Shor

Translated by Hesam Hoseinzade